

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXXIII

Juillet-Décembre 1898

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1898

1898, Oct. 3 – 1899, Jan. 19.
Lowell fund.

REVUE
PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXXIII

Juillet-Décembre 1898

CENTENAIRE

DE

MICHELET

13 juillet 1898.

SOMMAIRE

CENTENAIRE DE MICHELET

Nouvelle série. Tome XXXIII. N° 7. 15 Juillet 1898.

REVUE PÉDAGOGIQUE

CIRCULAIRE

Adressée par M. le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts aux recteurs de l'Université, au sujet du centenaire de Michelet.

Paris, le 16 juin 1898.

Monsieur le recteur,

L'année 1898 marque le premier centenaire de la naissance de Michelet.

Michelet n'a pas été seulement un grand écrivain et un grand historien. Il a vécu de la vie de cette France dont il a retracé les destinées; il a partagé tour à tour toutes les tristesses, toutes les joies, toutes les espérances des générations qui se sont succédé sur notre sol; il a aimé la patrie dans ses revers et dans ses épreuves, comme dans ses triomphes. Ce sentiment d'ardente et pieuse affection assure l'immortalité de son œuvre.

Mais surtout Michelet a été un grand citoyen. En toute circonstance, il a sacrifié l'intérêt au devoir; il a enseigné, par ses actes comme par ses écrits, le respect du droit et de la loi. Nul enfin n'a mieux compris, n'a mieux aimé l'enfance, la jeunesse, le peuple.

Le gouvernement désire que la veille de la Fête nationale

soit consacrée à célébrer cette noble mémoire. Il a déposé au Parlement un projet de loi demandant les crédits nécessaires à l'organisation d'une cérémonie au Panthéon. En présence des représentants des pouvoirs publics et des grands corps de l'État, défileraient devant le buste de Michelet les étudiants de l'Université de Paris, les élèves des grandes écoles et des établissements d'enseignement public, les enfants des écoles primaires.

La France entière doit être associée aux honneurs rendus à Michelet, et c'est surtout à cet effet que j'ai cru nécessaire de vous adresser ces instructions. Le gouvernement, s'inspirant des sentiments de l'homme dont le souvenir sera ainsi glorifié, entend que cette fête soit celle de la jeunesse et de l'enfance. Je compte sur votre concours actif, Monsieur le recteur, pour réaliser ces intentions. Dans les universités, dans les lycées, dans les collèges, on consacrerait la matinée du 13 juillet à des conférences où l'on rappellerait aux générations nouvelles ce que fut Michelet, quels titres il s'est acquis à leur vénération et à leur affection. Partout où les locaux le permettront, il serait à désirer que les étudiants ou les élèves fussent réunis pour ces conférences. Il convient, d'ailleurs, de laisser à l'initiative locale une très large part dans l'organisation de ces cérémonies.

Dans les écoles normales primaires, les directeurs et les directrices pourront insister sur certains côtés de l'œuvre de Michelet qui doivent plus particulièrement intéresser de futurs instituteurs et institutrices. Je leur signale notamment les derniers chapitres de ce beau livre du *Peuple*, où, dès 1846, il indiquait avec tant d'âme et d'éloquence quels doivent être les principes d'une éducation vraiment nationale.

Le gouvernement a voulu enfin que, dans toutes nos écoles primaires, et jusque dans la plus modeste école de hameau, le souvenir de Michelet fût célébré. Chaque instituteur, chaque institutrice recevra, par les soins de l'inspection primaire, une brochure publiée à l'Imprimerie nationale et qui devra être ensuite conservée dans la bibliothèque scolaire. Ils y trouveront quelques-uns des plus beaux récits de Michelet, de ceux qui doivent le mieux parler à l'imagination et au cœur d'un petit Français. Devant les élèves assemblés et, si les locaux le permettent, devant les autorités locales et les familles, afin que ce soit une vraie fête de l'école et des amis de l'école, ils liront ces pages, ils expliqueront que l'historien de génie qui les écrivit fut un homme bon, doux, simple, qui aimait les enfants et qui plaçait en eux toute son espérance. De cette solennité il faut que nos enfants gardent ce souvenir que la France est reconnaissante envers ceux qui lui ont donné leur cœur et consacré leur vie.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le ministre de l'Instruction publique
et des Beaux-Arts,

A. RAMBAUD.

LOI

Portant ouverture au ministre de l'instruction publique et des beaux-arts d'un crédit extraordinaire de 30,000 francs à inscrire à un chapitre spécial du budget du ministère de l'instruction publique et des beaux-arts (1re section. — Service de l'instruction publique, sous le n° 68 et la rubrique : Célébration du centenaire de Michelet).

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

ARTICLE PREMIER. — Il est ouvert au ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (1re section. — Service de l'instruction publique), en addition aux crédits alloués par la loi de finances du 13 avril 1898 pour les dépenses du budget général de l'exercice 1898, un crédit extraordinaire de trente mille francs (30,000 francs) qui sera inscrit à un chapitre spécial de la 1re section (Service de l'instruction publique), sous le n° 68 et la rubrique : « Célébration du centenaire de Michelet ».

ART. 2. — Il sera pourvu au crédit de 30,000 francs ci-dessus au moyen des ressources générales du budget ordinaire de l'exercice 1898.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'État.

Fait à Paris, le 12 juillet 1898.

Félix FAURE.

Par le Président de la République :
Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
Léon BOURGEOIS.

Le ministre des finances,
PEYTRAL.

LES FÊTES DU CENTENAIRE

Le centenaire de la naissance de Michelet, ce *premier* centenaire, ainsi que l'appelle le texte de la loi qui, en instituant cette fête, lègue aux générations à venir le devoir de la célébrer de siècle en siècle, a été, pour un homme aussi grand qu'il fut simple, aussi digne d'être admiré que d'être aimé, l'adoption définitive de sa gloire par toute la France, la consécration populaire de son génie, l'entrée triomphante dans la complète immortalité.

Aux admirations éparses, si nombreuses, si passionnées qu'elles fussent, il manquait encore un lien de cohésion, il restait à les réunir en un faisceau, à leur assurer l'unanimité du suffrage national. La voix de deux orateurs ou, pour mieux dire, la voix de la patrie, suivant une expression digne d'être empruntée à l'antiquité, s'est acquittée de ce devoir pendant cette mémorable matinée du 13 juillet, où la cérémonie du Panthéon a si pleinement répondu au vœu général. Nulle part l'attente n'était plus vive que dans nos écoles, pour lesquelles la journée du 12 avait été, d'une extrémité à l'autre de la France, une sorte de veillée littéraire destinée à mettre l'âme de notre jeunesse en communion avec celle du grand historien national, alors que le cortège des étudiants allait au Père-Lachaise couvrir son monument de ces fleurs que le grand ami de la nature aimait tant.

Aux écoles qui n'ont pu s'unir que par la pensée à leurs sœurs parisiennes est dû le récit de cette fête. Deux discours en ont bien marqué le caractère : l'un, prononcé par le ministre de l'Instruction publique au nom de la France ; l'autre par le président du Conseil municipal au nom de Paris, la patrie de Michelet. A qui-

conque sur notre sol sait lire ou simplement épeler, la parole ministérielle apprendra mieux que toutes les relations comment cette cérémonie s'est trouvée, pour ainsi dire, organisée de toutes pièces du jour où l'idée en fut donnée. Nous oserons à peine indiquer dans quelle mesure y a contribué celle qui fut pour Michelet la compagne et la confidente de ses vingt-cinq dernières années; ne nous permettant pas de dédoubler nos hommages, elle prétendrait que l'unique inspiration en est due aux livres de son mari. Elle n'accepte pour elle que la muette et respectueuse admiration avec laquelle les plus hauts dignitaires saluent en sa personne le souvenir de celui à qui elle ne survit que pour s'absorber dans le culte de son génie et de ses vertus, et au nom de qui elle a réclamé, pour les enfants de nos écoles, la meilleure place dans l'enceinte du Panthéon.

Nul lieu, en effet, ne pouvait mieux convenir à cette solennité. Si Michelet avait, pour sa dépouille mortelle, préféré aux cryptes du majestueux édifice les ombrages de son Père-Lachaise, but de ses promenades d'autrefois, où il s'est toujours promis le repos suprême au sein de la nature, ne fallait-il pas d'autre part que son souvenir se rattachât aussi au Panthéon, que, pour consacrer plus pleinement notre grande cathédrale laïque, son image y fût un jour offerte à la vénération de la Cité et saluée par ceux qui seront les hommes de demain? Le monument dont se couronne notre vieux mont latin comme d'un symbole de la Révolution triomphante ne s'harmonisait-il pas admirablement avec la pensée inspiratrice de la fête qui lui était due? Sous son dôme où pénètre la pleine lumière, le regard, au lieu d'être emprisonné dans la pierre froide et nue, se plonge, en même temps que l'imagination, dans les visions du passé évoquées par le pinceau de Puvis de Chavannes, digne de rivaliser avec la plume de Michelet, soit qu'il nous reporte au temps de Geneviève, soit qu'il donne à l'épopée de Jeanne d'Arc la plus vivante de ses illustrations.

Là où l'histoire est magistralement interprétée, il y avait à peine place pour d'autres décors, au centenaire de l'historien. C'est ce qu'ont bien compris M. Le Deschault, architecte trop soucieux de l'édifice confié à ses soins pour en défigurer les grandes lignes par des ornements parasites, et le directeur des Beaux-Arts, M. Henry Roujon, organisateur plein de ressources, dont le goût

ne s'est jamais démenti dans la disposition de nos grandes fêtes officielles. Sous la colonnade du péristyle, deux massifs d'arbres verts à chaque côté de la grande porte indiquaient suffisamment un jour de fête. A l'intérieur, encore quelques massifs de verdure et de fleurs, des écussons, des drapeaux disposés en trophées et, sauf quelques rideaux pour masquer, à la gauche du chœur, certaines parties de murailles encore vides de fresques, nulle autre tenture qu'un immense velum sur la pourpre duquel se détachait le Parnasse de Raphaël en tapisserie des Gobelins; on avait jugé nécessaire de voiler de cette draperie le fond de l'abside, afin de cacher aux regards le plâtre de Falguière, « le Triomphe de la Révolution », car il fallait que le beau buste de Michelet, sculpté par Mercié et destiné au lycée de Vanves, attirât seul l'attention, dressé sur son piédestal au centre de la coupole, devant l'estrade officielle.

M. le Président de la République avait tenu à présider lui-même la cérémonie dont le Ministère de l'Instruction publique faisait les honneurs. Lorsqu'à dix heures, annoncé par une sonnerie de clairons, accompagné par tous les officiers de sa maison militaire et par M. Le Gall, M. Félix Faure a fait son entrée, l'édifice était comble; quatre mille invités avaient pris place sur des chaises ou des banquettes disposées soit dans la nef, soit dans les bras de la croix, et les habitués des cérémonies officielles nommaient à leurs voisins les personnages qui occupaient les fauteuils et les autres sièges de l'estrade. M. Loubet, président du Sénat; M. Deschanel, président de la Chambre des députés; M. Léon Bourgeois, ministre de l'Instruction publique; M. Sarrien, garde des Sceaux; M. Peytral, ministre des Finances; M. Lockroy, ministre de la Marine; M. Maruéjouls, ministre du Commerce, de l'Industrie, des Postes et Télégraphes; M. Viger, ministre de l'Agriculture; M. Delcassé, ministre des Affaires étrangères; M. Cavaignac, ministre de la Guerre; M. Navarre, président du Conseil municipal; M. Thuillier, président du Conseil général; un grand nombre de sénateurs et de députés, les délégués de l'Institut, de l'Université de Paris, les membres du corps diplomatique et un grand nombre de hauts fonctionnaires; Mme Michelet, la seule dame qui figurât sur l'estrade, y était arrivée au bras de M. Léon Bourgeois et avait été placée entre le président de la Chambre et

le président du Conseil municipal, où est venu la saluer le chef de l'État.

L'exécution du programme musical était confiée à la musique de la Garde républicaine, à l'orchestre et aux chœurs de la Société des concerts du Conservatoire. Après *la Marseillaise*, on a entendu la *Marche solennelle* d'Ambroise Thomas et la *Marche héroïque* de Saint-Saens. On sait ce que valent ces deux maîtres, et ce que sont ces deux incomparables corps de musique. Les chœurs emplissaient aisément l'édifice de leurs voix puissantes et semblaient élever vers Michelet le salut et l'hommage de la foule recueillie. C'était une admirable préparation au panégyrique de l'illustre mort.

Sous la coupole, où achevait à peine de résonner la voix éclatante des cuivres, s'est alors levé M. Bourgeois, prêt à lire son discours. Trois jours auparavant, poètes et artistes, à l'inauguration du monument dédié à la mémoire de Leconte de Lisle, avaient été charmés de l'entendre parler en artiste et en poète; à cette imposante cérémonie du 13 juillet, il apportait son éloquence d'homme d'État, de patriote, de philosophe. Ceux qui, se fiant à l'élévation de ses idées, à la chaleur de son âme, annonçaient qu'il répondrait à l'attente de la France démocratique, savaient bien prophétiser à coup sûr. On le vit, dès les premières phrases d'un inoubliable discours, s'emparer de son auditoire et remplir, de sa voix claire et vibrante, la profondeur du dôme et l'étendue des nefs.

Discours prononcé par M. Léon Bourgeois, *ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.*

Monsieur le Président de la République,
Madame,
Messieurs,

C'est à Michelet lui-même, dans une de ses pages immortelles, que je veux demander de dire pourquoi nous sommes réunis ici.

« Quand l'homme, a-t-il écrit, s'est un peu fait dans l'enfant, son père le prend; grande fête publique, grande foule dans Paris. Il le mène de Notre-Dame au Louvre, à l'Arc de Triomphe. D'un toit, d'une terrasse, il lui montre le peuple, l'armée qui passe, les baïonnettes frémissantes, le drapeau... Dans les moments d'attente surtout, dans ces formidables silences qui se font tout à coup sur le sombre océan du peuple, il se penche, il lui dit : « Tiens, mon enfant, regarde : voilà la France, voilà la patrie. Tout ceci, c'est comme un seul homme. Même âme et même cœur. »

C'est ainsi, dit-il encore, que l'enfant « a vu la Patrie... C'est bien une personne vivante qu'il touche, cet enfant, et sent de toutes parts. Il ne peut l'embrasser. Mais elle, elle l'embrasse, elle l'échauffe de sa grande âme répandue »....

Et rappelant la grandeur des fêtes antiques, la vie grecque, « si terrible d'action, de lutte, de péril, de guerres, ayant cela d'admirable et qui compensait tout, les fêtes... » — du berceau, par les fêtes, on allait au tombeau — Michelet assure que l'éducation se fera par les fêtes encore. « La sociabilité est un sens éternel qui se réveillera. Nous verrons reparaître cette heureuse initiation qui, dès le premier âge, offrait à l'œil charmé du jeune citoyen un grand peuple d'amis aimables, joyeux, bienveillants; jusqu'à son dernier jour, il remportait l'image de cette belle Patrie vivante.

Et si l'on demande comment se font les fêtes, il demande, lui, comment se fait un dogme civique : « On ne les fait pas. Cela naît de soi-même. Un matin on s'éveille : tout a jailli du cœur... Sans que l'on institue des fêtes, elles se feront, surtout aux jours émus, et le lendemain des grands événements... D'elle-même se fit cette fête des fêtes, la plus belle qui fut jamais, la Fédération de 91, cette sublime

agape, où l'Europe assista, où tous, de près, de loin communièrent avec la France. »

MESSIEURS,

C'est ainsi qu'est née cette fête de Michelet. « Un matin, — à son nom, — tout a jailli du cœur. »

Tous les patriotes ont senti qu'en célébrant le centenaire de sa naissance, ils célébreraient, en vérité, la fête même de la France.

Évoquer Michelet, n'est-ce pas, des origines jusqu'à nos jours, évoquer toute notre histoire, et tous, en prononçant ce nom, ne voyons-nous pas, suivant le mot qu'il aimait, *ressusciter* devant nous toutes nos grandeurs, et toutes nos tristesses, tous nos souvenirs et toutes nos espérances, tous nos héros et tous nos martyrs?

Michelet! à l'heure où la souveraineté nationale t'appelle au Panthéon, c'est le génie même de la France qui semble entrer ici avec toi.

Qui donc en effet la connut comme lui, cette France, et qui nous la fit mieux connaître? Qui donc l'aima comme lui et qui la fit mieux aimer?

Ouvrons ces portes toutes grandes et laissons-nous emporter par lui — de quel coup d'aile, vous le savez — sur ce sommet des Vosges ou du Jura, d'où il nous a montré la terre de France déroulant dans une fresque incomparable le tableau de son sol et de ses provinces des Pyrénées « aux têtes d'argent » jusqu'à « l'épais limon des riches plaines » de Flandre; de « la pauvre et dure Bretagne » jusqu'au delta de Camargue « où vient donner le Rhône emporté cemme un taureau » des « vieux cratères aujourd'hui verdoyants » des Cévennes jusqu'aux vallées de Champagne

et de Lorraine où pour la première fois « sous une forme virginale et pure, la grande image du peuple apparut en Jeanne Darc ».

Voici toute la chère patrie, tantôt éblouissante sous le clair soleil, tantôt sombre et voilée par la tempête ou rouge des reflets de sang et de feu des batailles, et du fond du passé, sur tous les chemins, voici que viennent à nous, se levant du tombeau à l'appel de Michelet — morts réveillés par lui pour l'éveil des vivants — les fils illustres de cette terre; voici Vercingétorix, « tournant en cercle autour du tribunal de César et jetant son épée, son javelot et son casque aux pieds du Romain, sans dire un seul mot »; Charlemagne, dans son palais d'Aix, actif dans son repos même et se levant la nuit pour les matines »; Saint-Louis mourant « sous le soleil d'Afrique, dans la poussière du sable soulevé par les vents »; Charles V, « le premier roi moderne conquérant dans sa chambre, un roi assis, comme l'effigie royale est sur les sceaux »; voici Jeanne « au haut du bucher », voyant autour d'elle « la grande ville, la foule immobile et silencieuse », et dans la flamme qui monte, disant à l'évèque la terrible parole : « Évêque, je meurs par vous... ce pendant que « dix mille hommes pleuraient »; puis les siècles passent et voici Henri IV entrant dans Notre-Dame « à la lettre, porté sur les bras du peuple »; Richelieu, « très lumineux d'esprit, ayant l'âme française »; Turenne « instruisant sans cesse ses capitaines, un maître autant qu'un général » n'étant « lui et son armée qu'une même personne. »

Puis encore les grands penseurs et les grands écrivains, de Rabelais, « homme de toute étude, de tout art, de toute langue, qui contient le génie du siècle et le déborde à chaque instant », à Voltaire qui « d'une pince d'acier et d'une invin-

cible tenaille serre à la racine l'arbre qui nous tient dans l'ombre », de Molière « visage mâle, de bonté, de loyauté, d'honneur, le grand esprit du siècle qui, jour par jour, en écrit la formule », à Condorcet, « le dernier des philosophes du grand dix-huitième siècle, alliant à la ferme raison la foi infinie à l'avenir »; enfin, les héros de la Révolution : Camille Desmoulins, le roi du pamphlet »; Danton, » la forte tête où la patrie elle-même s'appuya », Danton, force organique, puissance naturelle, un élément, une force comme la foudre ou la mer », et le groupe des généraux de la République, parmi lesquels le plus haut de tous, à ses yeux, Hoche « ayant rompu tous les obstacles par l'effort de la seule vertu », Hoche, l'épée de la République », mourant à vingt-neuf ans dans le rêve « de l'ambition humaine et généreuse, plus haute que la victoire même ».

Mais surtout voici la nation elle-même, non pas seulement les chefs, les directeurs, mais les humbles, les petits, les ignorés, les simples, les voici, de toutes les conditions, de toutes les provinces et de tous les siècles, qui viennent à nous.

Voici le peuple, car c'est lui dont il a voulu écrire l'histoire et le peuple tout entier, dont le lent effort a fait la France, et dont la résurrection est devant nous.

Quelle vie dans ces foules qui montent du passé! Pauvres croisés du peuple, partis — « sûrs d'un miracle » avec Pierre l'Ermite ou volontaires de 92, « génération admirable qui vit en un même rayon la liberté et la gloire », tristes cohues misérables du xve siècle affamé « fuyant aux bois avec les bêtes fauves » ou radieux départs des fédérés de 90, « citoyens pour la première fois, évoqués du fond de leurs montagnes au nom inouï de la liberté, que torrents, précipices, fontes de neiges, rien ne put arrêter », — nous dis-

tinguons leurs traits, nous entendons leurs voix, nous frémissons de leurs enthousiasmes ou de leurs colères, nous vivons de leur âme.

Ou plutôt, ne le sentons-nous pas, quelque chose de plus s'accomplit en nous-mêmes. A cette évocation du génie, nos âmes, les âmes des vivants — et ces âmes des morts rappelés à la vie — se mêlent et se confondent, et nous ne sentons plus en nos aïeux comme en nous-mêmes qu'une seule âme présente et vivante — ou — comme il eût dit — qu'une seule personne : la France!

Michelet a dit cette parole où il s'est mis tout entier : « Le premier, je vis la France comme une âme et comme une personne. » Et c'est bien la personne — non de tel ou tel parmi ceux qui ont représenté, conduit, servi, illustré la France — mais de la nation elle-même, c'est la personne, c'est l'âme du peuple entier qui, par Michelet, est devant nous.

Pour comprendre et pour révéler ainsi l'âme de ce peuple, il fallait ces deux choses : en être et l'aimer. Michelet était du peuple, et il l'aimait.

Qui de vous ne se rappelle l'admirable lettre à Edgar Quinet qui ouvre le livre du *Peuple*; il s'adresse à cet autre lui-même, au noble compagnon de sa pensée, de ses combats et de sa gloire, dont il est nécessaire que le nom soit aujourd'hui, à l'heure de la glorification, associé au sien, comme il l'a toujours été aux heures de l'épreuve, et il lui dit : « Ce livre est plus qu'un livre, c'est moi-même. » Et il lui raconte son enfance, la petite imprimerie de son père, installée dans un chœur d'église pendant la Révolution, puis la ruine... et la noble nécessité du travail manuel : « Moi aussi, j'ai travaillé de mes mains; avant de faire des livres, j'en ai composé matériellement, j'ai assemblé des

lettres avant d'assembler des idées, je n'ignore pas les mélancolies de l'atelier... » Il lui redit le travail sans feu, la cave glacée, la souffrance physique et la volonté de vaincre.

Aussi, quand il vient affirmer « la personnalité du peuple ». peut-il assurer qu'il ne l'a point vue de dehors, qu'il l'a expérimentée au dedans. Et toute la science acquise par lui plus tard lui sert non à le détourner de ce peuple et à l'oublier, mais à le comprendre, à le mieux comprendre qu'il ne se comprend lui-même : s'il le comprend si profondément, c'est qu'il l'aime et que là, comme en toutes ses œuvres, la puissance de pénétration de son esprit est doublée par la puissance de divination de son cœur.

« De mes épreuves, dit-il, j'ai gardé surtout un sentiment profond du peuple, la pleine connaissance du trésor qui est en lui; la vertu du sacrifice, le tendre ressouvenir des âmes d'or que j'ai connues dans les plus humbles conditions. » Il le défend contre ceux qui le méconnaissent, il dit : « la richesse de sentiment et la bonté de cœur » qu'il a trouvées en lui; combien « la famille, le travail, la plus humble vie de ce peuple ont d'eux-mêmes une poésie sainte ».

Lui, le savant, l'historien, « il a fermé ses livres, il s'est replongé dans la foule, il en a écouté les bruits, noté les voix, et il est revenu à son histoire, ayant perçu, dans cette foule, « le sens de la France, comme grande fraternité d'hommes vivants, comme société glorieuse avec nos Français des vieux âges ». Ce qui inspire son génie, c'est cette « grande voix basse » qui de siècle en siècle s'est fait entendre, que lui, Michelet, en prêtant l'oreille, a su reconnaître et comprendre; il a, par elle, pu vivre de « la grande vie éternelle »de la nation; le peuple, muet en lui-même, a parlé par cet homme, et quand a éclaté cette grande voix

où sonnaient toutes les colères, où pleuraient tous les deuils, où criaient toutes les souffrances, où chantaient tous les espoirs, où vibraient tous les enthousiasmes des millions d'êtres qui ont vécu sur ce vieux sol et dont les ossements en ont fait la poussière sacrée, les vivants se sont reconnus dans les morts et tous n'ont plus fait qu'une seule âme, qu'un seul cœur.

Il aimait. C'est le secret de sa puissance. Il a dit : « La vie c'est l'amour », et c'est par l'amour que son génie, débordant en effet de vie, donne la vie à tout ce qu'il touche.

Dans l'histoire qu'il écrit, et dont le rythme emporté suit les battements de son cœur, à chaque page il y a, non seulement résurrection, mais création.

Pour lui tout vit, tout a une âme, tout est une personne — et tout, par suite, veut être aimé. — Voici les vieilles cités de France : « Ce m'était, dit-il, une religion de leur refaire une âme à chacune, ces vieilles et chères cités. » Les nations et les patries, que sont-elles pour lui? Des « âmes de peuples ». Plus tard, quand ce grand poète se tourne vers la nature, quand il écrit ces œuvres profondes et charmantes qu'il a aimées entre toutes comme les filles de son union avec celle qui a été la compagne de son esprit, le sourire de sa vieillesse, et qui est restée la muse de son immortalité, quand il écrit l'*Oiseau*, l'*Insecte*, la *Mer*, la *Montagne*, ce sont autant de personnes véritables qu'il voit ou qu'il crée pour nous tous; comme les peuples, elles ont une âme, et cette âme il la connaît toute et nous ne doutons plus d'elle après qu'il nous en a parlé.

Enfin, si, regardant le temps présent, Michelet cherche à prévoir et à préparer l'avenir, c'est une cité morale, c'est-à-dire une personne encore, qu'il nous montre dans la cité politique des temps nouveaux.

Sens du passé national, profond amour du peuple, voilà de quoi est faite pour lui cette cité morale, voilà toute sa politique. Non qu'il songe à rien restaurer de ce passé pour en faire la loi du présent, mais c'est du lent effort de ce passé que se dégage pour lui l'idéal de l'avenir. Laborieux et cruel enfantement d'où doit naître l'unité organique et vivante où s'accorderont les volontés et les cœurs.

Deux ennemis sont là qu'il faut combattre sans relâche : l'ignorance et la haine. Il faut leur opposer la science et l'amour.

« Une brûlante poésie sort de la masse des hommes; sous notre terre stérile et froide, ne craignez pas de descendre aux profondeurs où recommence la chaleur sociale...; c'est là que se garde le trésor de la vie universelle où se rouvriront pour tous les sources taries de l'amour ».

Appuyez-vous sur le peuple. Ne le craignez point.

L'égoïste regarde en bas; il voit la foule monter derrière lui comme il a monté et il n'aime pas qu'elle monte. Il recule et se serre du côté du pouvoir. Ne l'imitez pas. « La vie s'allume et s'aimante à la vie, s'éteint par son isolement. Plus elle se mêle aux vies différentes d'elle-même, plus elle devient solidaire des autres existences, et plus elle existe avec force, bonheur, fécondité ».

Laissez les humbles s'élancer vers vous : « ils y gagneront et vous n'y perdrez rien. Laissez cette idée fausse qu'on gagne en prenant aux autres. Chaque flot du peuple qui monte amène avec lui un flot de richesses nouvelles ».

Ainsi, pour guérir le mal dont nous souffrons, « c'est l'âme tout d'abord qu'il faut guérir ». Le mal social est dans le cœur; que le remède aussi soit dans le cœur. « Il faut que le cœur s'ouvre... et les bras ». — « Que des deux côtés le cœur s'élargisse » et la cité nouvelle sera fondée.

Non sans doute que toute inégalité puisse y disparaître; la différence des conditions, née ou des inégalités naturelles ou du fait, subsisteront toujours. Mais la cité de justice ne s'assignera pas comme but de consolider et de consacrer ces inégalités accidentelles ou naturelles; elle s'efforcera, au contraire de les compenser, de créer, s'il était possible, une inégalité en sens contraire au profit des moindres. Il en sera là comme dans la famille :

« Entre l'homme et la femme, par exemple, l'amour fait que le plus fort veut être serviteur du plus faible. Dans le progrès de la famille, quand l'enfant naît, le privilège descend à ce nouveau venu. L'inégalité de la nature favorisait le fort qui est le père; l'inégalité qu'y substitue l'amour favorise le faible, le plus faible, et le fait le premier. »

Voilà une loi d'équité qui peut paraître d'abord une infraction à la justice, mais qui n'est, au fond, que la justice définitive.

Tel est, suivant, Michelet, l'idéal vers lequel, tout notre passé lentement nous élève. Ce n'est pas pour lui une simple vue de philosophe, c'est la conclusion de l'historien, constatation de l'instinct des ancêtres, de l'effort de toute la nation; c'est là qu'à travers les épreuves, les révolutions, le génie même de la race, va vers la cité morale, vers la république fraternelle, vers la véritable patrie, « cette grande amitié qui contient toutes les autres » — « O France, glorieuse mère, fais que nous nous aimions tous en toi! »

Messieurs, pour que ce rêve se réalise, les lois sont vaines. Michelet nous l'a dit tout à l'heure: le mal qu'il faut guérir est dans le cœur. Pour que la cité morale s'élève autour de nous, il faut qu'elle soit fondée d'abord en nous-mêmes. Il faut que, par l'éducation, elle soit fondée dans l'âme de chacun de ceux de demain.

C'est le sens de son mot célèbre: « Quelle est la première partie de la politique? L'éducation. La seconde? L'éducation. La troisième? L'éducation. » Il parle comme parlait la Convention nationale: « Si nous décrétons l'éducation, nous aurons assez vécu ».

Les enfants! Comme il y pense sans cesse, comme il a confiance en eux, si l'on sait dans ces êtres simples, héritiers d'une race généreuse, éveiller et développer le sentiment où se fonde la cité, « la foi en la grande association où tous se sacrifient ».

« Il ne faut plus que les sages se contentent de dire : Laissez-les venir à nous..., il faut qu'ils aillent à eux. L'enfant est l'interprète du peuple; que dis-je, il est le peuple lui-même dans sa vérité native. L'enfant, c'est le peuple, le peuple innocent. »

Comme il l'a prévue, appelée de ses vœux, cette école nationale que la République a fondée, mais qu'il faut qu'elle élargisse et complète encore! Comme il l'aime à l'avance, cette salle de classe où, sans distinction de fortunes, d'opinions, de croyances, tous les fils de la nation devraient venir s'asseoir côte à côte, où, cessant de s'ignorer, « liés d'amitié quoique divisés de carrières, ils feraient plus entre eux que toutes les politiques et toutes les morales du monde », où, par leur rapprochement, ils formeraient « le nœud sacré de la cité ».

Oh! ce qu'il veut qu'on y enseigne, ce ne sont pas de nombreuses connaissances; plus tard ce sera l'objet des écoles spéciales. Ce qu'il rêve pour les premières années, c'est une éducation « qui fonderait d'abord la patrie au cœur de l'enfant ». La France, dit-il, doit s'entourer de ses enfants et leur enseigner la France.

La patrie, c'est une éducation vivante et quand cette patrie

est la France, quand cette « personne » qu'il s'agit de faire connaître et de faire aimer comme une mère est celle qui, dans l'histoire de tous les temps « a le plus confondu son intérêt et sa destinée avec ceux de l'humanité », celle dont « les lois ne sont autres que celles de la raison », celle « qui a enseigné au monde, comme la loi d'ici-bas, l'égalité fraternelle ajournée jusqu'alors à l'autre vie », celle dont lui-même a pu dire : « Si l'on voulait entasser ce que chaque nation a dépensé de sang, d'or et d'efforts de toute sorte pour les choses désintéressées qui ne devaient profiter qu'au monde, la pyramide de la France monterait jusqu'au ciel » ; faire connaître la patrie, la faire comprendre, la faire aimer, n'est-ce pas donner à l'enfant l'éducation à la fois nationale et humaine, celle qui fait de lui le soldat du devoir dans la patrie, le soldat du droit dans l'humanité?

Jeunes gens que la République a appelés à cette fête, fils de nos universités, de nos lycées et de nos écoles, c'est en vous que sera demain cette âme de la France que le génie de son fils immortel rend aujourd'hui visible au milieu de nous. Qu'elle vous pénètre et qu'elle vous élève! Puissiez-vous, par elle, être guidés dans les doutes, redressés dans les défaillances, fortifiés dans les épreuves! Par elle, soyez forts, soyez justes et soyez bons. En elle, soyez unis et qu'après vous elle passe en vos fils, aussi généreuse et aussi pure, plus glorieuse encore et plus rayonnante.

Écoutez, voici les paroles que vous adresse celui que vous êtes venus saluer. Voici son suprême acte de foi : « Jeune monde qui devez prendre bientôt notre place, il faut que je vous remercie. Qui, plus que moi, avait étudié le passé de la France? Qui devait la sentir mieux, par tant d'épreuves personnelles qui m'ont révélé ses épreuves? Cependant mon âme s'était alanguie, la réalité m'échappait et

notre patrie que je poursuivais toujours, que j'aimais toujours, je la voyais toujours *là-bas*. Elle était mon objet, mon but, un objet de science et d'étude. Elle m'est apparue vivante... En qui? En vous! En vous, jeunes hommes, j'ai vu la patrie, son éternelle jeunesse... Comment n'y croirais-je pas? »

De l'estrade partaient, spontanés et nourris, les applaudissements dont l'écho se prolongeait dans tout l'édifice à travers les masses profondes de la foule. Tous étaient frappés par la beauté de cette œuvre magistrale où Michelet apparaissait sous toutes ses faces, se dressait de toute sa hauteur. Jamais n'avaient été mieux mis en évidence, et ce patriotisme dont le rêve constant fut d'assurer l'avenir par la réforme de l'éducation, et cette tendresse pour l'enfant, tendresse à la fois féminine et virile, assez prévoyante, assez courageuse pour commander à toutes les mères de s'effacer, d'abdiquer, lorsque apparait « la vraie mère, l'école », qui réclame à chacune son fils, pour faire pénétrer en lui, après l'âme de la famille, l'âme de la patrie.

Nombre d'auditeurs ont su gré au ministre d'avoir associé au nom de Michelet celui de l'ami, du lutteur stoïque, en qui l'historien n'a cessé de voir un autre lui-même, Edgard Quinet, à qui il disait dans le livre *Du Peuple :* « Mon livre, c'est vous, c'est moi. »

Sur les sièges occupés par les universitaires de toute robe, de tout grade, de tout âge, les applaudissements offraient un caractère plus spécial, plus personnel. La glorification du maître, dont tous peuvent se dire les élèves plus ou moins directs, rajeunissait dans le cœur des vétérans les souvenirs du Collège de France, de l'École normale. Pour les jeunes générations de professeurs, s'accusait d'une facon sensible la perpétuité des traditions qui les rattache à un noble ancêtre, à l'un des créateurs de notre enseignement historique. Fiers de remonter à leurs origines, les uns et les autres ne l'étaient pas moins de voir à leur tête un pareil Grand Maître. Au milieu de ces ovations, l'on a été profondément touché de voir le vénérable M. Wallon, l'historien de Jeanne d'Arc, le normalien de 1831, se lever et venir serrer chaleureusement la main du ministre. Bien d'autres témoignages se sont

ajoutés à celui-là. Nos hommes politiques, nos maîtres de la tribune ne pouvaient manquer d'apprécier l'orateur assez maître de son art pour exposer ses idées sans choquer même les susceptibilités les plus délicates. Quant au style, il répondait à la grandeur et au mouvement de la pensée. M. Bourgeois avait encadré si richement ses citations, se les était appropriées si pleinement, qu'elles ne faisaient qu'un avec le tissu du discours, et que les auditeurs les plus familiarisés avec le style de Michelet ne pouvaient parfois reconnaître où commençaient, où finissaient les emprunts.

Après un intermède musical, M. Navarre, président du Conseil municipal, s'est fait entendre à son tour :

Messieurs,

Glorifier Michelet, c'est glorifier le Peuple, la Patrie, l'Humanité.

Épris des grands souvenirs dès le premier essor de sa pensée, il ressentit la vive impression de l'Histoire et le vague désir de remonter les âges.

Pour cela il fallait plonger au fond du passé, entrer vivant dans le tombeau des siècles, y chercher les traces des générations disparues, y découvrir cette tradition suivie qui fait de l'histoire de France celle de l'Humanité ; il fallait condamner sa jeunesse à suivre pas à pas, d'âge en âge, la vie d'autrefois, pour y trouver la lumière de l'avenir.

Michelet fit cela, il aima la France, lui donna une histoire. La France, sous les portiques du Panthéon consacré aux grands hommes par la Patrie reconnaissante, célèbre aujourd'hui la gloire de son grand historien. Paris s'associe avec fierté, avec une légitime émotion, à l'hommage rendu à son illustre enfant.

Parisien, Michelet aimait Paris; il l'aimait dans son peuple, dans ses trésors de souvenirs, dans ses éclats joyeux,

dans sa grandeur tragique. « Paris, dit-il, a ses séductions comme toutes les grandes villes, mais pour ceux qu'il n'enivre pas il est la plus grande école du monde. Là, nul objet qui ne puisse instruire. Les murs parlent, les pierres racontent, les pavés sont éloquents. »

Entre le peuple de Paris et lui que de liens, que de filiations étroites! il lui appartient tout entier par sa naissance, par son éducation, par les épreuves endurées, par ses passions. Il en est l'incarnation la plus haute, la plus géniale; il vient de lui et par tous ses actes, par toutes ses pensées, il se confond avec lui. « J'ai poussé comme une herbe entre deux pavés, j'ai gardé l'impression du travail, d'une vie âpre et laborieuse. Je suis resté peuple. » Parole profonde où l'on sent vibrer tout ce qu'il y avait en lui d'affection pour le travail, de sympathie pour tout ce qui souffre.

Volontiers, il prend pour lui les souffrances accumulées des siècles qu'il a racontés. « J'ai par-dessus mon âge deux ou trois mille ans que l'Histoire a entassés sur moi. »

Lorsqu'il passe devant les Invalides ou devant l'Arc de Triomphe, c'est au peuple surtout que va sa pensée : « Sur ces nobles monuments, je vois le Roi et l'Empereur, je lis le nom des généraux; cela m'instruit, cela me touche. Et pourtant, ce n'est pas assez, j'aurais voulu connaître aussi le grand peuple obscur, oublié, qui a donné sa vie dans ses longues guerres. »

Enfant, il voit tomber le voile qui couvrait la colonne Vendôme, et montrant les soldats d'airain qui figurent sur les bas-reliefs : « Et tous ceux-là qui montent autour de la colonne, demande-t-il, comment les appelle-t-on? »

Et plus tard, racontant ces choses, il ajoute : « Ils montent aveugles, intrépides, ils montent combattant toujours comme s'ils allaient poursuivre la bataille jusque dans le ciel. La

spirale tout à coup s'arrête, et tout ce peuple sans nom devient le marchepied d'un seul! »

Dans les dernières années de la monarchie de Juillet, vibrant au souffle des émotions du peuple de Paris, il fait de son enseignement une arme de combat, de sa chaire au Collège de France une tribune du haut de laquelle il lance à un auditoire ardent, tumultueux, enthousiaste, d'éloquentes paroles de justice et de fraternité.

Pour lui, ce qui caractérise le nouvel enseignement tel qu'il parut alors au Collège de France, « c'est la force de sa foi, l'effort pour tirer de l'histoire non une doctrine seulement, mais un principe d'action, pour créer plus que des esprits, mais des âmes et des volontés ».

Michelet n'eut qu'une haine : celle du jésuite. La violence avec laquelle il l'attaque et dénonce ses menées et ses envahissements trouve un écho retentissant.

Dès qu'il voit le clergé s'efforçant de ramener la société moderne aux pratiques du moyen âge, il sort de sa réserve envers l'Église et prend parti avec virulence contre l'esprit clérical. « Le moyen âge où j'ai passé ma vie, dont j'ai reproduit dans mes histoires la puissante, la touchante aspiration, j'ai dû lui dire : Arrière! aujourd'hui que des mains impures l'arrachent de sa tombe et mettent cette pierre devant nous pour nous faire choir dans la voie de l'avenir. »

Il en vient à s'éloigner du catholicisme lui-même; il ne l'attaque pas au nom de la philosophie ou de la raison, il le repousse au nom du sentiment, comme injuste. C'est par amour du peuple qu'il admire Luther : « Il vit le peuple, écrit-il, mangé de ses prêtres, dévoré de ses nobles et sucé de ses rois, n'envisageant rien après cette nuit de souffrances et s'ôtant le pain de la bouche pour acheter à des fripons le rachat de l'enfer. Luther eut pitié du peuple. »

Après quinze années de travail consacrées à l'ancienne France, il rentre en la France de la Révolution, comme en un foyer de famille délaissé quelque temps : « Je ne comprendrais pas les siècles monarchiques si d'abord, avant tout, je n'établissais en moi l'âme et la foi du peuple. »

Par son père, par les origines de sa famille, Michelet plongeait au cœur même de la Révolution, dans la profonde masse populaire : « Plus j'ai creusé, plus j'ai trouvé que le meilleur était dessous, dans les profondeurs obscures. J'ai vu aussi que ces parleurs brillants, puissants, qui ont exprimé la pensée des masses, passent à tort pour les seuls acteurs; ils ont reçu l'impulsion bien plus qu'ils ne l'ont donnée. »

Sous sa plume de poète, l'Histoire devient un drame poignant, dont le peuple est le principal acteur, le héros. Les émotions profondes qu'il ressent donnent à sa narration une vivacité, une chaleur qui séduisent et entraînent. Lui-même prend part à l'action; nous assistons avec lui à la résurrection du passé; les objets semblent reprendre leurs couleurs, leurs mouvements, leurs formes; les hommes et les faits se retracent si vivement dans son imagination que Michelet finit par les croire présents; il les voit, il les entend, il leur parle, il les apostrophe, il les acclame, il les maudit. C'est le Shakespeare du récit...

Avec lui, le dialogue et la vie entrent de toutes parts dans l'Histoire.

Combien nous comprenons, en lisant ces pages immortelles, l'enthousiasme sublime, l'espérance infinie de la France au lendemain de 1789.

Son œuvre est palpitante de patriotisme et d'humanité. C'est par patriotisme et par humanité qu'il écrit l'histoire de la Révolution, l'histoire de ce peuple héroïque qui fonda, pour toute nation, l'évangile de l'Égalité.

La France était pour lui une religion : la Fraternité vivante. « La Patrie, ma patrie, disait-il, peut seule sauver le monde. »

Chez lui l'amour de la Patrie était lié à l'amour de l'Humanité. Ces deux sentiments ont été la principale inspiration de ses livres d'histoire.

Il voulait réconcilier les partis et les classes dans l'unité de la Patrie, réconcilier les nations dans la Fraternité universelle.

Il savait aimer son pays sans haïr l'étranger. Son patriotisme n'avait rien de commun avec le chauvinisme étroit, vaniteux et brutal. Il trouvait dans l'amour de la Patrie la source d'un amour plus large encore. Écoutez ces paroles :

« Plus l'homme avance, plus il entre dans le génie de sa patrie, mieux il concourt à l'harmonie du globe ; il apprend à connaître cette patrie et dans sa valeur propre et dans sa valeur relative, comme une note du grand concert ; il s'y associe par elle, en elle il aime le monde. La patrie est l'initiation nécessaire à l'universelle Patrie. »

Si, de toutes les nations, la France lui paraît la plus digne d'amour, c'est qu'elle est « le représentant des libertés du monde, le pays sympathique entre tous, l'apôtre de la Fraternité » ; c'est qu'elle a plus qu'aucune autre « le génie du sacrifice ».

Écoutez encore en quels termes il parle du peuple de 1848 :

« Que vîmes-nous au premier rang de ceux qui couvrirent de leur poitrine la Loi, la Patrie, la Liberté européenne, la solidarité des peuples? Ceux mêmes qui semblaient avoir placé l'espoir de l'harmonie future dans un point de vue tout à fait indépendant de la Patrie. Qui a le plus souffert pour elle? Ceux qui en parlaient le moins. »

Son amour de l'humanité éclate à chaque page dans ses récits. Il aime la France qui « par un constant sacrifice, a réalisé l'élargissement de la Patrie dans la solidarité commune ».

Il voudrait voir tous les hommes réunis dans une fraternelle étreinte. « J'ai vu en songe une table immense, dressée de l'Irlande au Kamtchatka, et tous les convives unis dans une même communion. Quand mon rêve se réalisera-t-il? Quand commencera pour la terre l'universel banquet? »

La Révolution symbolisait pour lui les idées de justice et de concorde universelles. Il la considérait comme l'avènement d'une religion nouvelle.

Son histoire est un acte de foi.

Dans la Révolution, Michelet cherche la lumière qui éclairera pour lui le passé et l'avenir de la France.

Il la voit émancipatrice et universelle. Volontiers il eût dit avec Lamartine :

Ce ne sont plus des mers, des degrés, des rivières,
Qui bornent l'héritage entre l'humanité;
Les bornes des esprits sont leurs seules frontières,
Le monde en s'éclairant s'élève à l'unité.
Ma patrie est partout où rayonne la France,
Où son génie éclate aux regards éblouis.
Je suis concitoyen de toute âme qui pense.
La Vérité, c'est mon pays.

Le peuple n'est pas ingrat, il aime passionnément ceux qui l'ont aimé, il va à eux d'un instinct sûr et spontané; il est plein de curiosité pour leurs œuvres, plein de tendresse pour leur personne, plein de respect pour leur nom.

Voilà pourquoi d'un élan unanime la France entière célèbre aujourd'hui la mémoire de son grand historien et de son grand ami.

Personne plus que Michelet ne croyait à la puissance

féconde de l'instinct populaire. Non! la France ne s'est pas trompée quand elle a fait la Révolution. Non! le grand peuple qui l'a accomplie n'a pas été le jouet de vaines illusions. Poursuivons notre route dans la voie de la vérité et de la justice, inspirons-nous de la pensée et du cœur de Michelet qui voyait dans la France « le pilote du vaisseau de l'humanité ».

Après ce discours, le *Chant du 14 Juillet*, de Gossec, transcrit par M. Tiersot, avec sa musique lente et scandée archaïquement, mais d'un puissant effet dans sa naïveté, nous reporte aux fêtes de la Révolution, comme va le faire encore le défilé final auquel sert de prélude la *Marche de Jeanne d'Arc*. L'héroïne pouvait-elle être oubliée dans cette journée? Les enfants des deux sexes alternant se succèdent, groupe après groupe, échelonnés dans l'ordre de leurs âges, rangés quatre par quatre. Ce sont les élèves des écoles primaires élémentaires qui ouvrent la marche; derrière eux viennent ceux des écoles primaires supérieures, des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices; puis c'est le tour des lycéens et enfin des étudiants coiffés de leurs bérets et escortant leur bannière; à leur suite, la « Jeunesse noire » de Paris dépose au pied du socle une riche couronne. Les plus jeunes garçons adressaient au buste un salut militaire; leurs aînés se contentaient d'un regard, les jeunes filles passaient avec une gracieuse inclinaison de tête.

C'est la partie de la fête à laquelle Michelet se serait montré le plus sensible, et, en inscrivant ce cortège sur le programme, les organisateurs de la cérémonie ont eu, sans nul doute, présentes à la pensée les pages pleines d'envolées lyriques que l'historien a consacrées au récit des fédérations de 1790, ces longues théories renouvelées de l'antiquité, où toutes la nation figure, « depuis le centenaire jusqu'au nouveau-né ». Y eut-il en ce moment une éclaircie du temps, sombre depuis le matin? Fût-ce l'effet d'une illusion? Il sembla qu'un rayon de lumière s'était détaché du ciel pour descendre sur le buste, en éclairer le marbre et rendre encore plus doux et plus attendri le sourire du grand homme pour « ceux qui veulent devenir des hommes ».

La séance fut levée ensuite, et la foule commença à s'écouler, quoique la pluie se fût remise à tomber, aussi inclémente que jadis sur le champ de la grande Fédération, mais tout aussi impuissante à troubler la sérénité des cœurs. Qu'il nous soit permis de rappeler ici un épisode que Michelet n'eût peut-être regardé ni comme vulgaire ni comme insignifiant : devant la grille du monument, la sortie de la foule était attendue par des marchands bien avisés qui, comme souvenir de la fête, débitaient des notices de circonstance et des médailles frappées à l'effigie de Michelet; sous les parapluies, on se disputait leur pacotille qui fut vite épuisée. Pour qui connaît Paris, c'est là un symptôme qui ne trompe pas, une preuve décisive; aussi longtemps que cette sanction de la voie publique se fait attendre pour un nom, on peut dire qu'il n'est pas encore arrivé à la popularité. La médaille commémorative colportée le 13 juillet 1898 par nos camelots prend donc place parmi les documents historiques; elle est peut-être la première de ce genre qui ait été frappée en l'honneur d'un simple historien, et si elle ne représente pour Michelet que la menue monnaie de la gloire, elle n'en est pas moins monnaie de bon aloi.

Telle a été cette fête de la matinée, belle et grande parce que tout le rayonnement en était dû à l'éclat d'un nom immortel, à l'éloquence communicative des orateurs, à l'harmonie des chants merveilleusement appropriés à la circonstance, à l'émotion profonde d'une foule recueillie et enthousiaste. Si nous voulons la bien caractériser, appelons-la une résurrection; le mot ne saurait être trop employé quand il s'agit de Michelet, dont la pensée planait sur toute l'assistance, parlait par la bouche du ministre de l'Instruction publique et du président du Conseil municipal, mais gardons-nous de prononcer le mot d'apothéose; l'idée en a été trop énergiquement répudiée par le grand citoyen dont le buste, avec cette expression de bonté familière et toute humaine, est si loin d'évoquer l'idée d'un culte idolâtrique et écarte tout autre sentiment que celui d'une vénération attendrie. Notre Panthéon n'est pas un « Saint des Saints » où nos grands hommes se retranchent, pour cesser d'appartenir à l'humanité et dépouiller tout ce qui les a faits nôtres. Nous ne tolérons pas que des hiérophantes, jaloux de nous les dérober, de les dérober à la

patrie, prennent à tâche deles amoindrir en les divinisant, et traitent de profanation les droits que l'humble vulgaire s'arroge sur eux. Michelet n'a-t-il pas déclaré lui-même dans le livre *le Peuple* qu' « exclure de l'humanité celui qui seul était homme est une étrange marque de déraison. Cet homme par excellence, une imprudente adoration le rejette au ciel, l'isole de la terre des vivants où il avait sa racine. Eh! laissez-le donc parmi nous, celui qui fait la vie d'ici-bas; qu'il reste homme, qu'il reste peuple. Ne le séparez pas des enfants, des pauvres et des simples où il a son cœur, pour l'exiler sur un autel. »

La mémoire de Michelet, confiée au cœur de la jeunesse, « plongée en pleine vie féconde », ne réclame pas d'autre autel. Tacite, l'un de ses maîtres, l'un de ses inspirateurs, dans l'adieu adressé à son beau-père Agricola, dit que le véritable hommage dû à un grand homme est de méditer continuellement ses actions et ses paroles, de s'attacher à sa renommée, à l'image de son âme. Or, quelle âme a laissé une image d'elle-même plus complète que celle du grand patriote? Ce qu'il a dit de son livre *Du Peuple*, « ce livre est plus qu'un livre, c'est moi-même; je l'ai fait de ma vie et de mon cœur », peut s'appliquer à toutes les pages qu'il a écrites.

Le couronnement de la Muse.

La solennité de l'après-midi, le couronnement de la Muse, devait être la fête de plein air promise à des milliers de spectateurs, enchantés de pouvoir à leur tour saluer l'image de Michelet sur la place de l'Hôtel-de-Ville. Mais le seul miracle que ne puissent accomplir les ordonnateurs de nos fêtes nationales est de commander aux éléments; devant la persistance d'une pluie désespérante, il a fallu de toute nécessité décider l'ajournement de la cérémonie qui eût été à la fois la glorification de Michelet et celle du travail manuel poétiquement personnifié par la Muse, modeste ouvrière, accompagnée de deux autres jeunes filles, élues comme elle.

Le poème musical et symbolique de M. Gustave Charpentier, moitié chanté, moitié mimé par des artistes de l'Opéra, aurait présenté sous ses divers aspects le mouvement de la vie parisienne et, dans une dernière scène, la Muse, après avoir été couronnée,

aurait couronné à son tour le buste de Michelet; puis, aux chants des chœurs alternant avec les fanfares de la musique instrumentale, se serait mis à défiler le long cortège de toutes les sociétés, de toutes les corporations, de toutes les écoles représentées par des délégués. Que nous réservait ce programme des plus chargés? On le saura dimanche prochain. Puisse le soleil de juillet reprendre enfin ses droits et sourire à la Muse!

Fête de l'Hôtel de Ville.

Après la cérémonie du matin, le Panthéon, qui avait fermé ses portes sur le dernier de ses invités, fut rendu à sa solitude et à son silence, tandis qu'à l'Hôtel de Ville on procédait aux derniers aménagements pour le dîner, le concert et le bal du soir. Entre ces deux parties de la journée le contraste était grand sans doute. A un festin de quatre cent cinquante couverts, à des divertissements mondains, ne pouvaient convenir la sérieuse attitude et le pieux recueillement d'une grave réunion, et cependant cette contre-partie de la fête commémorative répondait, elle aussi, à un vœu de Michelet par son caractère de fraternité, puisque la Ville de Paris l'offrait aux maires des grandes villes, à ceux de ses arrondissements et de sa banlieue, comme un renouvellement de la Fédération. Aucune parole officielle n'y devait être prononcée qui ne fût comme un commentaire du cri poussé tant de fois par l'auteur du livre *du Peuple* : « Un peuple! Une patrie! Une France! » Que d'appels semblables, contenus dans ses écrits : « Ne devenons jamais deux nations. — Sans l'unité, nous périssons. — La France n'a, sur cette terre, qu'un ami sûr, la France! »

Nous n'avons pas à décrire ici les splendeurs d'une réception municipale, les munificences d'un banquet, les merveilles artistiques d'un immense palais, la décoration intérieure et extérieure de notre maison de ville. Si elle se pare magnifiquement et s'éclaire de milliers de feux pour accueillir des souverains, elle n'offre pas une hospitalité moins royale à ses invités de tout rang, de toute condition, de toute fortune; nos écoles en ont eu la preuve cet hiver.

Notre tâche se bornera à donner la liste des principaux invités,

à reproduire les brèves mais concluantes allocutions du dessert, auxquelles les convives n'ont pas ménagé les applaudissements. Deux tables d'honneur avaient été installées : à la première avaient pris place : MM. de Selves, préfet de la Seine; Léon Bourgeois, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts: Lockroy, ministre de la Marine; Vallé, sous-secrétaire d'État à l'Intérieur; Ch. Blanc, préfet de Police; Picard, commissaire général de l'Exposition; le docteur Flaissières, maire de Marseille; Lampué, vice-président du Conseil municipal; Bellan, syndic du Conseil municipal; Thuillier, président du Conseil général de la Seine; Bruman et Laurent, secrétaires généraux de la Préfecture de la Seine et de la Préfecture de Police.

La seconde table d'honneur, placée en face de la première, était présidée par M. Adolphe Chérioux, vice-président du Conseil municipal.

Au dessert, M. le président du Conseil municipal a porté le toast suivant :

MESSIEURS,

Suivant l'usage dans les démocraties libres, je porte un toast à M. le Président de la République.

Au nom de Paris, je lève mon verre et je bois aux communes de France. Si leurs représentants n'ont pu être conviés à ce banquet, tous ont trouvé place dans nos cœurs.

Je bois à nos hôtes, les maires des grandes communes.

Qu'ils soient les bienvenus dans notre cité, comme furent leurs ancêtres accourus à la Fédération de 1792.

C'est aussi une fête de la Fédération, celle qui nous réunit ce soir dans une seule pensée, dans une même communion. Nos cœurs battent au même degré, un seul sentiment nous inspire : célébrer Michelet et en lui la Révolution.

Je remercie le gouvernement républicain de s'associer à cette manifestation : Monsieur le Ministre de la Marine, Monsieur le Ministre de l'Instruction publique, et vous,

Monsieur le Sous-Secrétaire d'État, vous nous donnez ainsi une nouvelle preuve de votre attachement à la démocratie.

MESSIEURS,

Au Panthéon, nous avons, au nom de la Ville de Paris, glorifié en Michelet le Peuple, la Patrie, l'Humanité; c'est le glorifier encore que porter un toast à l'unité de la Révolution française, aux trois grandes époques qui la caractérisent, aux trois grandes Assemblées qui la personnifient, à la Constituante, à la Législative, à la Convention.

MESSIEURS,

A la Révolution française! à la République!

M. le Préfet de la Seine a ensuite pris la parole en ces termes :

MESSIEURS,

La fête de Michelet devait être la fête du peuple.

Elle devait être aussi la fête de la France.

Le peuple, il l'a aimé, il a, suivant sa propre expression, « envers tous posé sa personnalité ».

La France, qui, mieux que lui, l'a chérie et l'a chantée ? Qui en a plus poétiquement salué les origines :

« Souvenons-nous toujours que la Patrie chez nous est née du cœur d'une femme, de sa tendresse et de ses larmes, du sang qu'elle a donné pour nous. »

En elle, en son avenir, nul n'a eu plus de foi.

« Avec elle, rien n'est fini, toujours à recommencer. Quand nos paysans gaulois chassèrent un moment les Romains et firent un empire des Gaules, ils mirent sur leur monnaie le premier mot de ce pays (et le dernier!) : Espérance. »

Le Gouvernement, les élus de Paris ont voulu que les fêtes en l'honneur de Michelet aient ce haut caractère.

Votre présence, Messieurs, la vôtre tout particulièrement, Messieurs les représentants des communes de France, le consacre et leur donne leur couronnement.

Nous saluons avec bonheur votre présence dans cet hôtel de ville, dans cette maison du peuple tant de fois le berceau et le témoin de nos luttes pour le progrès et la liberté, « dans ce Paris, grand et complet symbole du pays, — comme disait notre héros, — dont le génie est la forme la plus complexe à la fois et la plus haute de la France ».

Nous levons notre verre en votre honneur.

Pleins de foi nous aussi en l'avenir, nous buvons à vous tous, à la France, à l'Espérance dont parlait Michelet, qu'abrite et protège désormais le drapeau de la République.

Des toasts ont également été portés par M. Lockroy, ministre de la Marine, au nom du Gouvernement, et par le docteur Flaissières, maire de Marseille, au nom des municipalités de France.

Le banquet a été suivi d'un concert et d'une soirée dansante.

La musique de la garde républicaine s'est fait entendre salle Saint-Jean. La Société des concerts Colonne, la Société chorale les Enfants de Paris et le Choral de Paris prêtaient également leur concours à la fête, qui ne s'est terminée que fort avant dans la nuit.

Les réjouissances du 14 juillet ont été comme une prolongation du centenaire, mais celui-ci réclame encore d'autres lendemains. Nous connaissons plus d'un fidèle admirateur de Michelet qui s'est dispensé d'aller visiter sa tombe ou de solliciter une entrée de faveur au Panthéon, mais qui n'en n'a pas cru moins pieusement employer sa journée du 13 en la consacrant à la lecture et à l'étude solitaire de quelque volume pris dans l'œuvre du maître. Ce sont des amis que l'auteur de l'*Histoire de France*, de *l'Insecte*,

de *la Montagne*, de *la Mer*, se serait gardé de désavouer ou de désapprouver, et même son centenaire répondrait mal aux intentions de ceux qui l'ont institué, s'il ne lui assurait un grand nombre d'amis semblables en provoquant un important mouvement de lecture autour de l'œuvre léguée par lui à ses compatriotes.

En effet, ce n'est pas assez d'avoir honoré la mémoire du maître par un enthousiasme de quelques heures, si l'on doit se contenter de cette manifestation stérile et connaître de Michelet tout au plus quelques pages. Il faut que les livres du merveilleux historien, de l'adorable charmeur, faits de science et de poésie, instruisent et enchantent des lecteurs de plus en plus nombreux, que son œuvre de jour en jour plus admirée, plus aimée, sans cesse grandissante aux yeux de tous, soit considérée comme l'indispensable foyer de chaleur et de lumière loin duquel une âme française ne saurait arriver à son complet épanouissement.

Marcel CHARLOT.

MICHELET ÉDUCATEUR

I

Si l'on voulait faire une étude complète de Michelet comme éducateur, c'est tout l'homme et toute l'œuvre qu'il faudrait raconter, analyser, expliquer. Car là est le vrai sens de sa vie et de ses écrits. Il a voulu instruire et éduquer, éduquer le peuple de France. Qu'on ne voie pas là une prétention ou une illusion de spécialiste qui, pour traiter une partie d'un sujet, tire à soi par artifice le sujet tout entier, et qui, pour esquisser un profil, ferait grimacer la figure en la tournant de son côté. Sans doute, Michelet a tant écrit et sur tant de questions — à quoi n'a-t-il pas touché dans l'ordre des choses morales et sociales? — sa pensée est si riche et si variée qu'on a le devoir, ce semble, d'en respecter la variété même et d'envisager séparément les différents aspects de son génie. Pourquoi subordonner à une seule idée, celle du pédagogue, et à un seul livre, *Nos Fils*, toute sa grande œuvre d'historien, et ses livres les plus divers, *l'Amour*, *la Sorcière*, *les Jésuites* ou *l'Oiseau*? Pourtant, c'est un fait : Michelet est par-dessus tout, au sens large du mot, un éducateur. S'il a été d'abord un historien dont l'érudition passionnée ressuscitait le passé, il a tourné de plus en plus ses pensées, ses travaux, ses ambitions et l'histoire elle-même vers l'éducation. Songez aux idées maîtresses de cette œuvre multiple : réhabilitation des humbles, de leurs efforts et de leurs misères; réhabilitation de l'instinct et du sentiment, apologie enthousiaste de la nature partout divine et de l'action partout bonne, surtout dans le sacrifice; glorification de la France, de son éternelle et divine mission; glorification de la Révolution et de son évangile de justice et d'amour; lisez ensuite *le Peuple* et *Nos Fils*; vous reconnaîtrez que c'est là que ces idées ont tout leur sens. M. Monod l'a indiqué dans sa pénétrante étude sur Michelet [1], mais Michelet lui-même l'a dit expressément :

1. G. Monod, *Renan, Taine et Michelet*, p. 273.

« Ainsi gravitaient tous mes livres vers celui d'aujourd'hui... En résumé, j'arrive au but, au grand problème par les voies légitimes, patientes, dont mes prédécesseurs crurent devoir se passer [1]. » *L'Amour* et *la Femme* sont des préfaces de *Nos Fils*; *le Prêtre*, *la Bible de l'Humanité* fixent la doctrine de l'éducation religieuse; *l'Oiseau, la Mer, l'Insecte* réconcilient, comme le veut l'éducation, la science avec la religion et la poésie; c'est *l'Histoire de France* et *l'Histoire de la Révolution* qui révèlent dans les faits et la tradition le principe de l'éducation nouvelle.

C'est donc là que se trouve la pensée de derrière la tête, souvent exprimée ailleurs, du reste, celle qui explique les autres et les coordonne en une lumineuse synthèse. Trop enthousiaste pour rester un pur érudit, trop épris de l'action pour ne vivre que dans le passé, c'est l'avenir qui le préoccupe, l'avenir de la famille, du peuple, de la patrie, de l'humanité enfin, mais de l'humanité émancipée par la France. Et tout cela dépend de l'enfant, de l'enfant de France. C'est l'enfant (avec le mourant, ajoute-t-il) qui est le plus près de la nature et de Dieu; c'est l'enfant qui porte en sa fragilité les desseins de Dieu et la destinée du monde. Comment s'étonner que Michelet s'écrie : « Quelle est la première partie de la politique? L'éducation. La seconde? L'éducation. Et la troisième? L'éducation. »? Il y a travaillé toute sa vie; en lui le savant, l'artiste, l'écrivain, l'homme de foi sont dominés par l'éducateur. S'il écrit, c'est pour instruire, pour émanciper et élever le peuple, l'enfant, la femme, la France, en ruinant les tutelles qui les oppriment. Et nous tous qui sommes attachés aux idées de famille et de patrie, de liberté et de démocratie, nous sommes sans doute les héritiers de bien des penseurs, nous avons reçu l'influence de bien des livres, mais nous sommes les disciples de Michelet, et ses livres sont pour nous des livres d'enseignement. Il semble s'être donné une mission, un apostolat d'éducation, et avoir voulu former, comme un père celle de son enfant, l'âme de la France retrouvée par lui dans l'histoire.

Cette mission, il ne l'a pas seulement exercée par les livres, par le rayonnement de son esprit et de toute son âme; il l'a exercée de plus près par son influence directe, par son action sur ses con-

1. *Nos Fils*. introd., XIV-XV.

temporains et sur tous ceux qui l'ont approché, par sa parole et par sa conduite. Combien de Français, par exemple, à une époque d'affaissement moral, lui ont dû de reprendre confiance en l'avenir de la patrie? « On ne pouvait échapper à la contagion de son enthousiasme, de ses espérances, de sa jeunesse de cœur[1]. » Mieux encore, il l'a exercée par l'enseignement proprement dit, pendant trente ans, « traversant l'Université tout entière, du plus bas au plus haut, à la sueur de son front », et il a été, en un sens[2], un professeur incomparable, je veux dire un homme qui, non seulement livre sa science à ceux qui l'écoutent, mais encore excite et vivifie des esprits, et surtout, livrant son cœur, se fait aimer, forme des âmes et des volontés. Il faudrait rappeler ici les étapes de sa carrière, l'institution Briand, le collège Charlemagne, le collège Sainte-Barbe, l'École normale (1827-1836) — où il enseigne d'abord tout ensemble, la philosophie et l'histoire — la Sorbonne (1834-1835), où il supplée Guizot, le Collège de France enfin (1838-1851). Tout le monde sait quel succès il obtint dans cette dernière chaire. On a dit, non sans reproche, qu'il en avait fait une tribune. Peut-être, mais une tribune de prédicateur laïque et d'apôtre de l'enseignement; car ce n'était pas une popularité de tribun qu'il recherchait; il était vraiment, avec Quinet et Mickiewicz, dont les noms sont inséparables du sien, l'éducateur de la jeunesse libérale. Toutefois, là, cette jeunesse était une foule, et d'auditeurs plus que d'étudiants; elle venait chercher, auprès d'un orateur plutôt que d'un maître, l'enthousiasme plutôt que la science. Ailleurs, et surtout à l'École normale, Michelet fut vraiment professeur; il avait des élèves, non pas loin de sa chaire, mais près de sa table, ou près de la cheminée à laquelle il s'adossait souvent, assez près pour causer avec eux; il travaillait pour eux, avec eux, et les faisait vivre de sa vie de labeur et d'enthousiasme. Ils étaient ses amis, comme ses enfants, les fils de sa pensée et de son cœur; et ce qu'il leur enseignait, ce n'était pas seulement l'histoire, c'était aussi le devoir social; car il ne séparait pas, dans la direction de conscience qu'il donnait aux étu-

1. G. Monod, *Renan, Taine, Michelet*, 178.

2. *Ibid.*, 179-180. « Il était... un inspirateur (non un maître) : il n'avait point de méthode qu'il pût enseigner et transmettre, car il ne procédait que par intuition et par divination. »

diants, la tâche du savant de celle de l'éducateur. Voici comment il parle du rôle de la jeunesse éclairée : « Le salut de la France, et le vôtre, gens riches, c'est que vous n'ayez pas peur du peuple, que vous alliez à lui, que vous le connaissiez. Il faut s'entendre, desserrer les dents, le cœur aussi, se parler comme on fait entre hommes... J'ai encore espérance en leurs fils (ceux des bourgeois). Ces jeunes gens, tels que je les vois dans nos écoles, devant ma chaire, ont de meilleures tendances. Toujours ils ont accueilli d'un grand cœur toute parole en faveur du peuple. Qu'ils fassent plus, qu'ils lui tendent la main... Le mal est dans le cœur, que le remède soit aussi dans le cœur... Il faut que le cœur s'ouvre, et les bras... Eh ! ce sont vos frères, après tout. L'avez-vous oublié[1] ? »

II

Ces lignes disent assez comment Michelet a compris, dans le haut enseignement, sa tâche d'éducateur. On pourrait citer vingt autres pages, et la tentation est forte[2]; mais il faut arriver aux livres où il a exprimé sa doctrine sur l'éducation ; non pas certes avec la sotte prétention de résumer *le Peuple* ou *Nos Fils* pour dispenser de les lire ; cette courte étude n'a, au contraire, qu'une ambition, c'est d'exciter à lire ces livres admirables en dégageant la philosophie des idées de Michelet, et en montrant combien leur intérêt est vivant encore et saisissant pour l'enseignement primaire.

Une pédagogie est inséparable d'une philosophie et ne se comprend que par elle. C'est donc la philosophie même de Michelet, ses doctrines morales et religieuses qu'il faudrait exposer ici pour expliquer *Nos Fils*. Voici du moins l'essentiel. L'homme est bon, dit-il après Rabelais, Rousseau, Pestalozzi, Frœbel ; l'homme de la nature est le fils de Dieu, et fait pour être heureux s'il obéit à sa nature. Or, « Quel est le but de l'homme? D'être homme. Quelle voie et quel moyen pour cela? L'action... L'action est moralisante. Créer, c'est être Dieu... L'action ! L'action ! c'est le

1. *Le Peuple*, 113-114-129.
2. Cf. *Ibid*, 218-223.

salut. En trois siècles, elle a transfiguré le monde et l'homme... L'enfant sera un saint, le saint de l'action, un héros, le héros de la volonté généreuse[1]. » C'est la grande idée qui inspire *Gargantua*, *Robinson*, l'*Émile*. C'est le credo du XVIII[e] siècle; mais il faut le dégager mieux encore, et le poser comme seul principe. Rousseau a le tort « de ramener en même temps l'ancien credo de rêverie et d'inaction[2] », c'est-à-dire celui du christianisme, à qui Michelet reproche surtout l'attitude passive du pécheur attendant la grâce.

Agir, agir en homme, tout est là, et cela suffit. Mais, en l'homme, que de ressorts d'action ! ne faut-il pas choisir ou classer? Il y en a deux au moins, et Michelet les pose lui-même en face l'un de l'autre, quitte à trouver l'opposition funeste. L'Instinct, la Réflexion , « lequel vaut le mieux? qui le dira? » Pour lui, il semble le dire à chaque instant, et proclamer le droit méconnu de l'instinct. Et cela, précisément au nom de l'action. La pensée réfléchie n'y arrive que lentement ou n'y atteint pas. « La pensée instinctive » (celle du peuple, de l'enfant, du génie) « touche à l'acte, est presque l'acte, elle est presque en même temps une idée et une action[3] ». Personne mieux que lui n'a chanté la grandeur des instinctifs, des simples « qui font un grand peuple ». Et quand il parle de la nature, il semble bien que ce soit, en disciple de Rousseau, de la nature instinctive, débarrassée des artifices et des entraves de la réflexion. « L'homme, qui par lui-même s'éloigne de la barbarie du moyen âge, la maintient encore pour l'enfant, partant toujours du principe que notre nature est mauvaise, que l'éducation n'en est pas la bonne économie, mais la réforme... et doit châtier l'instinct que Dieu nous donne[4] ». On sait avec quelle éloquence il réhabilite les animaux, humbles fils de l'instinct. « Les plantes, les animaux... irréprochables enfants de Dieu, voilà nos précepteurs », dit-il en reprenant un mot de

---

1. *Nos Fils*. Introduction VII, VIII et p. 14.

2. *Histoire de la Révolution française*, vol. XIX, p. 76. Cf. vol. XVIII. p. 376 : L'action « entendez-vous, ce n'est pas le plaisir, ce n'est pas l'intérêt ». Et il cite Vauvenargues comme le témoin du nouveau dogme.

3. *Le Peuple*, 149.

4. *Ibid.*, 169.

Frœbel. Il oppose à l'Orient et à sa simplicité instinctive le monde de l'orgueil, la cité grecque et romaine « qui eut le mépris de la nature... » Et rien n'égale les indignations, les colères que déchaîne en lui le dogme chrétien du péché originel, « ce mythe impie, barbare » qui est la négation de la nature. Les paroles enflammées jaillissent sous sa plume pour condamner cette « croyance odieuse » et proclamer l'innocence de l'enfant. Il ne pardonnera jamais au christianisme d'avoir méconnu la nature et damné l'enfant; c'est cette tendresse offensée qui le rend injuste pour le Jansénisme qui, après tout, a fait des hommes; et c'est ce qui explique sans les justifier toujours, ses accès de haine violente contre le Christianisme dont il avait d'abord autrement parlé[1].

Quoi qu'il en soit, l'antithèse semble souvent très nette et irréductible. D'un côté la réflexion, la scolastique, le christianisme, l'aristocratie, etc.; de l'autre l'instinct, la nature, le peuple, la Révolution. « Deux principes en face, le principe chrétien, le principe de 89. Quelle conciliation? Aucune. » « L'éducation sera autre et tout opposée selon qu'on part du vieux ou du nouveau principe.[2] » Et l'erreur de Rousseau a été d'être à la fois chrétien et anti-chrétien, d'avoir rétabli l'anti-nature à côté de la nature. Antithèse trop simple, comme tant d'autres, et qu'il sait lui-même, au risque d'inconséquences, atténuer, ou plutôt qui disparaît dans son optimisme et dans l'idéalisation, la divinisation de la *nature*. Ce mot, en effet, est un de ceux qui reviennent le plus souvent dans ses livres, et c'est un de ceux qui ont le sens le moins précis. Tantôt il le prend au sens de nature physique, matérielle, ou brutale, et il oppose la nature à l'âme, à la volonté, à l'amour, à l'Humanité, à Dieu[3]. Tantôt, au contraire, il l'élargit jusqu'à mettre dans la nature Dieu, l'âme, la patrie, l'amour et la volonté; tel est bien le fond de sa philosophie. La réflexion semblait être l'artifice, l'anti-nature. Erreur : elle ne l'est que dans certaines de ses œuvres et quand elle manque le sens normal des choses, quand elle ne rencontre pas « les lumières spontanées » ; le passage de la réflexion à l'instinct « fait tout le mystère de

1. *Le Peuple*, 180-182.
2. *Nos Fils*, 9-10.
3. *Nos Fils*, 46; Cf. *le Peuple*, 223, etc.

l'éducation, de l'initiation, du gouvernement. » Personne n'a cru plus que Michelet à la liberté morale « qui est l'homme même », à l'effort, au « mérite du labeur », à la valeur du sacrifice, enfin à toute cette vie intérieure de la personne que le moralisme chrétien ou kantien oppose à la nature; et il l'a témoigné non seulement en éloquentes paroles, mais par sa vie, par sa vertu qu'il appelle stoïcienne. Personne aussi, je ne dirai pas n'a mieux vu, mais n'a plus vivement senti qu'une conciliation est possible, et pratiquement nécessaire, de ces deux principes entre lesquels oscillent nos philosophies. La nature, j'entends la spontanéité en nous, est bonne en ce qu'elle comporte un instinct de raison, parce qu'elle soutient ou parfois imite la volonté bonne, parce qu'elle se plie par l'habitude à sa loi, enfin parce qu'il y a en elle comme une obscure moralité. Mais elle n'est pas toute bonne elle résiste bien souvent à l'initiative du vouloir et à la loi de la raison; la moralité est une conquête, une violence faite aux mauvais élans de la nature. Michelet, dans sa dévotion, oublie souvent, comme Rousseau, de distinguer, et réunit dans la nature tout ce qu'il admire; il y met, sans précaution et sans critique, jusqu'à la liberté morale, jusqu'à l'effort et au devoir, qui pourtant n'est plus rien et dans tous les cas n'est plus ce qu'il croyait, s'il n'y a plus de lutte contre les désirs, s'il n'y a qu'à laisser s'épanouir en soi la nature et fleurir l'instinct. Et il réunit ou juxtapose sans embarras les deux principes. « Il faut suivre sa nature, mais de cœur, c'est-à-dire toujours prêt au sacrifice, au dévouement qui immole la nature. Que voulez-vous faire en ce monde sans le sacrifice?... Supposez les meilleurs instincts... les natures les plus parfaites (telles qu'on n'en voit pas ici-bas), tout périrait encore sans ce remède suprême. [1] »

C'est qu'il est profondément, invinciblement, disons naïvement, optimiste. Et c'est son optimisme qui réconcilie tout, voire même, malgré toutes ses colères, la révélation chrétienne et la Révolution qui apparaît comme une seconde incarnation du Verbe[2], en tout cas l'esprit chrétien et l'esprit humanitaire dans la religion vraiment universelle du Dieu de justice et de fraternité.

1. *Le Peuple*, 252.

2. *Ibid.*, 253. Cf. *Histoire de la Révolution*, tome I, page 5.

C'est aussi qu'il est panthéiste : rien ne serait plus facile que d'en prodiguer les témoignages (V. *l'Insecte, l'Oiseau, la Mer, la Bible de l'Humanité*, etc.). Mais il l'est en poète, plus qu'en philosophe. Montrant Dieu partout dans la nature et dans l'humanité, il ne sacrifie ni la personnalité de Dieu, ni surtout celle de l'homme, ni celle de la famille, ni celle de la patrie; rien n'est plus loin de sa pensée et de son sentiment que le panthéisme qui confondrait tout dans l'unité de la substance et effacerait le relief de toute individualité.

Quelles que soient les incertitudes de sa logique ou de sa métaphysique, ce qui est certain, c'est qu'il croit à Dieu, à un Dieu qui aime tous les hommes et qui est juste pour tous les hommes; il croit à l'immortalité de l'âme et aux sanctions futures; il croit à la liberté humaine et au devoir, à la famille, à la propriété, à la France enfin. Ce sont les croyances qu'il confesse à chaque instant, et ce sont ses dogmes, à la fois naturels et rationnels. De chacun d'eux il a parlé en termes admirables; mais, s'il y en a un qui les résume tous, c'est le dogme de la Patrie française. Il les résume, ai-je dit; il ne se substitue à aucun d'eux; Michelet n'en laisse aucun à l'arrière-plan. Son patriotisme est une foi, non seulement civique, mais morale et religieuse; rien n'en traduit mieux le principe que la vieille devise : *Gesta Dei per Francos*. La France est le soldat de Dieu; et, si la guerre est nécessaire, les baïonnettes françaises ont pour mission de hâter le règne de Dieu, c'est-à-dire de la Justice. « Quel dépôt dans les mains de nos jeunes soldats!... Au jour du suprême combat de la civilisation et de la barbarie (qui sait si ce ne sera pas demain?), il faut que le Juge les trouve irréprochables, leur épée nette, et que leurs baïonnettes étincellent sans tache! Chaque fois que je les vois passer, mon cœur s'émeut en moi. Ici seulement, ici, vont d'accord la force et l'idée, la vaillance et le droit, ces deux choses séparées par toute la terre. Si le monde peut être sauvé par la guerre, vous seules le sauverez... saintes baïonnettes de France [1]. » Car la France est aussi l'apôtre de Dieu, « le prêtre armé de l'Europe »; car elle seule peut faire la guerre pour le droit, et faire la paix par l'amour. Le Moyen âge, entendez l'organisation chrétienne,

1. *Le Peuple*, p. 98-99.

a promis la paix au monde et ne l'a pas donnée; le péché originel et la grâce le condamnaient au privilège et à l'arbitraire. C'est la Révolution qui a proclamé, et pour tous les hommes, la loi de justice en même temps que d'amour; Dieu a parlé par la grande voix de 89. « Belle justice de Dieu, c'est toi qui es vraiment l'amour... tu es identique à la grâce [1] ». Toutes les patries sont légitimes, nécessaires et sacrées; en proclamant la fraternité des peuples, Michelet proteste contre le cosmopolitisme où il voit une « utopie de jouissances matérialistes », et il le réfute par l'histoire et par la morale; « la patrie, c'est vraiment la *Grande Amitié* parce qu'elle rend héroïque. » Mais, entre toutes ces patries, la France, lien des nations, a un rôle divin : la France est une religion. « Aux autres nations elle a dit : je n'ai ni or ni argent; mais, ce que j'ai, je vous le donne. Alors elle a donné son âme, et c'est de quoi vous vivez [2]. » C'est de quoi doit vivre aussi chacun de nous. C'est « l'amour des amours. *In ea movemur et sumus...* France, glorieuse mère, qui n'êtes pas seulement la nôtre, mais qui devez enfanter toute nation à la liberté, faites que nous nous aimions en vous! »

Voilà la prière à apprendre. Voilà la religion à enseigner. Voilà le principe de l'éducation. « Il faut que la jeune âme ait un substantiel aliment. Il y faut une chose vivante. Quelle chose? La Patrie, son âme, son histoire, la tradition nationale. Quelle chose? » ajoute-t-il encore, « La nature, l'universelle patrie [3]. » « Le jour où, se souvenant qu'elle fut et doit être le salut du genre humain, la France s'entourera de ses enfants et leur enseignera la France, comme foi et comme religion, elle se retrouvera vivante, et solide comme le globe [4]. » Il faut « fonder la patrie au cœur même de l'enfant ». C'est là qu'aboutit, pour l'action, cet optimisme qui concilie dans un acte de foi enthousiaste la Nature, le Devoir et Dieu; c'est l'accord véritable de la raison et de la foi, car, pour Michelet, ce dogme est démontré par l'Histoire, et la croyance que nous enseignons ainsi à l'enfant est justement celle que sa raison justifiera. Pour réaliser cet accord et former l'homme

1. *Histoire de la Révolution*, vol. II, p. 81.
2. *Le Peuple*, p. 271.
3. *Nos Fils*. Introduction xi.
4. *Le Peuple*, 277.

de la foi volontaire, il faut évidemment renoncer au « castoiement» du moyen âge qui châtie l'œuvre de Dieu ; il faut inaugurer une culture ou plutôt une création lente qui édifie l'homme et qui, accordant en lui « le simple et le réfléchi », le prépare à agir, c'est-à-dire à créer à son tour. « L'enfant est un créateur. L'aider à créer, c'est tout », dit-il avec Frœbel et Mme de Marenholz. « En un moment je vis un monde..., la fin du Dieu-parole, le règne du Dieu-action [1]. » Et l'éducation est semblable au travail du génie. « Si nous savions la culture que donne le génie au bien-aimé de sa pensée, comme ils vivent entre eux, par quelle adresse et quelle douceur, sans attenter à son originalité, il l'anime à se produire selon sa nature, nous aurions à la fois la règle de l'art et le modèle de l'éducation, de l'initiation civile.... Que l'artiste élève son œuvre, que l'homme élève l'enfant de son choix, que la cité élève les classes qui sont encore enfants, ce sont trois choses analogues ; il arrivera du moins, par les progrès de la science et de l'amour, qu'elles le seront de plus en plus [2]. »

Sans discuter l'optimisme de Michelet, dont la métaphysique reste un peu simple et dont les élans généreux ne vont pas sans illusions, sans entreprendre un examen critique qui mettrait en cause toute l'histoire, sans rechercher si cette révélation de 89 n'a pas, elle aussi, ses privilégiés, et s'il ne faut pas s'attendre à voir chaque nation revendiquer, au nom de l'histoire, la mission providentielle, on devra reconnaître que ce dogme de justice et d'amour est assez large pour concilier tous les dogmes ou, comme dirait Michelet, « pour rallier tout ce qu'il y a d'enfants de Dieu ». D'autre part, la croyance à la patrie et en sa mission, sinon exclusive, du moins originale et divine, est partout légitime, partout nécessaire à une éducation nationale ; et nulle patrie n'est mieux faite que la France pour inspirer une telle foi, car aucune n'a donné davantage de soi-même à l'humanité et à l'idéal, aucune n'a plus de droit à réclamer le respect de toutes les autres et le dévouement de tous les siens. « Il faut à la France une société d'amis. » Enfin, rien n'est plus juste que cette idée qui fait de l'éducation, non un « castoiement » ni même un dressage, mais

1. *Nos Fils*, p. 209.
2. *Le Peuple*, p. 207-208.

une œuvre de poésie et d'amour autant que de science, une édification, une création intérieure.

III

Au risque de glisser sur le détail, j'ai insisté sur les principes, et sur ce qui m'a paru être l'essentiel de la pédagogie de Michelet. Certes, elle a bien d'autres mérites, et le génie se retrouve jusque dans le détail de ces formules qui saisissent l'esprit, le forcent à penser, et du même coup s'emparent du cœur. Tout est à lire, je dirais volontiers et à relire, dans *Nos Fils*. Mais, encore une fois, ce n'est pas un résumé que j'en veux présenter; de telles pages ne se résument pas. Sur l'éducation des parents, surtout de la mère, par l'enfant avant et après la naisance, sur le mariage que l'enfant sanctifie, sur la famille dont il fait l'unité [1] et que souvent il rétablit; sur le rôle de la mère comme premier éducateur; sur l'innocence, le charme divin et le caractère sacré de l'enfant, interprète du peuple et de Dieu; sur le rôle du père, surtout du père travailleur et pauvre, « qui est une révélation de justice, qui est un prêtre à son foyer » et qui « chaque jour crée encore et refait les siens »; sur la nécessité d'unir la fermeté et le calme à la tendresse, et de s'entendre pour excercer l'autorité; sur le devoir qui s'impose aux « sages » d'aller aux enfants au lieu de les laisser venir à soi; sur l'éducation de soi par soi qui dure toute la vie; sur toutes ces idées et sur bien d'autres, qu'il ne traite pas le premier, mais qu'il renouvelle par les divinations de son cœur et la magie de son style, je laisserai à lire le livre même de Michelet. On ne peut commencer sans vouloir tout lire ; le difficile est de défendre son jugement contre son plaisir; mais dût-on, et il le faut, se laisser gagner au souffle du lyrisme, on en sortira sûrement plus instruit et meilleur.

De même, je passerai vite sur ses programmes, rapidement indiqués du reste, d'éducation physique, intellectuelle et morale. On devine qu'il défend, avec toute l'ardeur de sa logique et de sa

1. V. dans *le Peuple*, p. 25, la note touchante sur ce nourrisson que traînaient derrière eux des émigrants souabes et qui « en son petit chariot d'osier emportait le foyer et la patrie ».

foi, l'hygiène contre l'ascétisme, en opposant, avec Frœbel, l'action vraie à la gymnastique; la santé et la vigueur de l'esprit contre le surmenage, c'est-à-dire contre l'effort mal compris; les méthodes intuitives, concrètes et actives, contre le formalisme et le savoir livresque. C'est dans le texte qu'il faut voir le détail. On y trouvera, sans grande critique, le programme de Rabelais, plus fort, plus peuple que Montaigne, et donnant à son élève « toutes les bonnes nourritures de Dieu... La nature et la science l'allaitent à pleines mamelles [1]. » Je veux rappeler cependant quelle action bienfaisante il attribue aux lettres anciennes pour la culture morale, et quelle pieuse reconnaissance il leur garde : « Qui me donna ce mâle élan? Ceux avec qui je vivais, mes auteurs favoris, » Homère, Tibulle, Horace, Virgile surtout, en qui il voit l'union du christianisme et de la nature; « qui en vit en reste ennobli. » Et ailleurs : « La France procède de Rome, et elle doit enseigner Rome, sa langue, son histoire, son droit, mais en pénétrant cette éducation romaine du sentiment de la France [2] ». Ce qui ne l'empêche pas de réclamer, d'autre part, l'extension des études pratiques, des « mâles écoles » agricoles et industrielles, la fondation d'une école coloniale, en un mot, d'applaudir à la clairvoyante initiative de Duruy, et de saluer d'un bel hommage, au moment où il quitte le ministère, ce grand ministre et ce grand pédagogue, qui juxtaposait comme deux fonctions nécessaires, au lieu de ruiner l'un par l'autre, les deux enseignements. Quant à l'éducation morale, le principe importe plus que le programme, et nous le connaissons. Du moins, il faudrait relever que la première œuvre est celle de la famille, que la famille garde un rôle même dans l'école, et que, si l'école est nécessaire et salutaire, si l'enfant doit partir un jour et quitter le foyer, c'est pourtant du foyer que vient sa force morale : « Va maintenant, te voilà fort, quoi que tu souffres ou fasses, tu peux tenir tête à la vie. » Et rien n'est funeste comme le régime des villes de manufactures, où l'ouvrier « porte le poids d'une enfance qui l'a affaibli de très bonne heure, bien souvent corrompu ». Il faudrait ajouter que le devoir est révélé par le sentiment, par

1. *Nos Fils*, 198.
2. *Le Peuple*, 279.

l'intuition du cœur, non par le raisonnement; et que l'éducation religieuse, d'où est banni « l'absurde » catéchisme, est donnée au foyer, moins tard que dans l'*Émile*, mais seulement à l'âge où l'enfant peut comprendre un Dieu de justice. « Nul sermon, nul symbole n'en ferait autant, sachez-le, que ce *sursum corda* des parents, la voix grave du père louant la Loi du monde et le soupir profond de la mère adressé à la Cause, aimante, sans nul doute, par qui nous sommes et nous durons [1]. »

IV

Il reste à dire un mot des réformes ou des progrès qu'il réclame dans les institutions. Avant de parler de l'école populaire, je voudrais signaler le bel éloge qu'il fait de l'Université. S'il y souhaite, et avec raison, un peu moins de routine, plus de mouvement et de cohésion, de pénétration réciproque des enseignements, il y voit un admirable corps. Elle est modeste, fort libérale, savante, loyale; elle vit en pleine lumière; édifiante par tant de vertus; elle est méconnue pourtant puisqu'on lui refuse le mérite de donner l'éducation, bien qu'elle « reste le seul gardien du principe de 1889, du dogme de justice, hors duquel nulle éducation [2] ». C'est de 1889 aussi que date l'école vraiment populaire, « le seul gouvernement qui se soit occupé d'un grand cœur de l'éducation du peuple, c'est celui de la Révolution [3] ». Mais la Révolution ne fut qu'un prophète, parce qu'elle n'eut pas le temps ou la force d'organiser « la grande machine révolutionnaire, je veux dire l'éducation. Ce sera l'œuvre du XIXe siècle ». Et Michelet décrit et annonce tout ce que nous avons fait depuis trente ans dans l'école, à côté et au delà de l'école, et tout ce qui nous reste encore à faire, et que le XIXe siècle n'achèvera pas.

La société doit donner l'éducation commune et nationale, la société, dis-je, avec l'aide de la famille, dans la commune natale, de sorte que le père et la mère ne perdent jamais de vue l'enfant, dans les écoles nombreuses et variées que comportera la vie locale,

1. *Nos Fils*, 119.
2. *Nos Fils*, 218-222.
3. *Le Peuple*, 281.

mais dans des écoles payées par l'État, afin que « la patrie y soit présente et sentie ». « L'État sera ce qu'il doit être, une initiation fraternelle, une éducation, un constant échange des lumières spontanées d'inspiration et de foi qui sont dans la foule, et des lumières réfléchies de science et de méditation qui se trouvent chez les penseurs. » Cette école devrait être vraiment commune et rapprocher sur ses bancs tous les enfants, riches et pauvres, afin de les lier d'amitié, et d'assurer ainsi l'unité nationale. Mais ce n'est pas assez d'ouvrir l'école à tous : il y a des déshérités. Si les parents sont misérables, que la Patrie les remplace, qu'elle soit une mère pour l'enfant; c'est ce qu'a réclamé Lepelletier-Saint-Fargeau, et Michelet, oubliant sans doute le reste de son projet, fait de lui un grand éloge. « L'enfant, s'il est pauvre, sera nourri par l'École elle-même. On ne verra plus ce spectacle impie d'un enfant qui vient à l'école grelottant et affamé, et que l'école renvoie lui refusant le pain de l'esprit parce qu'il n'a plus celui du corps. Ah! nous embrassons de tout notre cœur cette chère et grande espérance! que la misère ici-bas, si elle doit poursuivre l'homme, soit abolie pour l'enfant[1]. »

Comment dire assez la haute idée qu'a Michelet de l'enseignement et de l'instituteur, ou plutôt comment ne pas lui emprunter encore ses paroles mêmes? « Aujourd'hui, disait-il en 1846, le peuple qui paie le moins ceux qui instruisent le peuple (cachons-nous pour l'avouer), c'est la France... La vraie France, celle de la Révolution déclara que l'enseignement était un sacerdoce, que le maître d'école était l'égal du prêtre. Elle posa en principe que la première dépense de l'État, c'était l'instruction.... Qu'il s'agisse de former l'homme ou de le réformer, de l'élever ou de le relever, ce n'est pas le maçon, c'est l'instituteur que doit appeler l'État; l'instituteur religieux, moral, national, qui parlera au nom de Dieu et au nom de la France[2] »

Mais il y faut appeler, à côté de lui, tous ceux qui peuvent collaborer avec lui. « L'enseignement est la fonction de tous ou de presque tous », fonction intermittente pour la plupart, mais qui réclame tous les talents. Et Michelet veut « qu'on tire parti

1. *Histoire de la Révolution*, tome VI, page 312.

2. *Le Peuple*, 93-141.

de la jeunesse, qu'on lance le jeune étudiant dans la propagande civique, scientifique ». N'est-ce pas assurer du même coup l'éducation des adultes et la réconciliation des classes sociales, en rapprochant l'homme de science et l'homme d'instinct, le peuple et la bourgeoisie, afin que « les orgueils finissent » et que la Cité soit solide? Ce n'est pas tout encore. A côté de l'école il faut des patrons de l'école, un conseil d'hommes instruits et indépendants, auxquels se joindrait « une dame veuve et sans famille, d'esprit ferme et sage », et qui viendraient en amis dans l'école, éclairant le maître, lui prêtant des livres, décorant les murs de la classe, assumant surtout la tutelle des enfants les plus méritants, des boursiers de la commune jusqu'aux degrés supérieurs de l'enseignement.

Enfin, et Michelet reprend ici l'idée de la Révolution, qui est celle de Rousseau, il réclame l'éducation par les fêtes, qui dilatent le cœur. Il admire, sans sourire, ces cérémonies naïves de la Révolution où « le nouveau-né apporté sur l'autel de la patrie faisait son serment civique par la bouche de sa mère[1] » ; il méprise, avec un parti pris trop manifeste « les mortes fêtes religieuses, ici désertes et là bouffonnes », et célèbre la vie grecque où « du berceau par les fêtes, on allait au tombeau ». « L'éducation, ajoute-t-il, se fera par les fêtes encore, qui laissent dans le cœur des enfants l'image de la belle Patrie vivante[2]. » Et si son optimisme lui masque peut-être, une fois de plus, l'envers des choses, il remarque, avec un grand sens, que les fêtes les plus heureuses se feront sans être instituées, aux jours émus, le lendemain des grands événements.

N'est-il pas vrai que tout le programme de nos œuvres scolaires est là, depuis la fondation de l'école nationale jusqu'aux délégations cantonales, aux patronages scolaires, à l'éducation des adultes et aux cercles d'ouvriers et d'étudiants? Et rien n'est plus propre que la lecture de Michelet à exciter nos initiatives et à soutenir notre persévérance. Car, s'il faut conclure, ce qui domine toute cette pédagogie et ce qui fait de Michelet un grand éducateur, ce n'est ni la profondeur de sa philosophie, ni l'origi-

1. *Histoire de la Révolution*, vol. II, p. 161, cf. 169.
2. *Nos Fils*, 345.

nalité de son programme d'études : c'est sa foi. « La première question de l'éducation est celle-ci : Avez-vous la foi? Donnez-vous la foi? Il faut que l'enfant croie... L'enfant *est* d'abord par la foi[1] ». Michelet a la foi et il a de quoi la donner. Il n'a pas douté de l'avenir et il a mis tout son espoir en l'enfance où il voyait la patrie de demain. Voilà la leçon que nous devons lui demander. Avant de songer à guérir tous nos maux en réformant des programmes, écoutons ces grandes paroles d'un croyant. C'est moins l'outil que l'ouvrier qu'il faut amender; la question pédagogique est d'abord une question morale. A travers les discussions de programmes et les réflexions critiques, si nécessaires qu'elles soient, nous perdons parfois de vue l'essentiel, et il devient plus nécessaire encore de raffermir, de rajeunir notre foi. Avoir de nouveau foi en nous-mêmes et en notre génie national au lieu d'osciller d'une imitation à l'autre et des Germains aux Anglo-Saxons; avoir le respect religieux de l'enfance et de l'école, avoir la foi démocratique qui rapproche les hommes par le cœur dans une œuvre de mutuelle éducation : voilà les devoirs présents. Ce sont ceux que Michelet nous enseigne. Et si l'on peut lui reprocher, jusque dans sa pédagogie, les équivoques ou les illusions de son naturalisme, les excès de sa polémique ou plutôt de son lyrisme, il reste un grand maître de l'éducation par sa large et haute religion, par sa confiance en la raison et en l'action, par son ardeur de justice et de bonté, par son amour de l'enfance et du peuple, par sa piété envers la France, par sa foi laïque en un mot.

C. CHABOT.

---

1. *Le Peuple*, 291-292.

J. MICHELET

LE PEUPLE

(Extraits.)

L'Enfant interprète du Peuple.

.... Il ne faut plus que les sages se contentent de dire : « Laissez venir les petits. » Il faut qu'ils aillent à eux. Ils ont beaucoup à apprendre au milieu de ces enfants. Ce qu'ils ont de mieux à faire, c'est d'ajourner leur étude, de bien serrer leurs livres qui leur ont servi de peu, et de s'en aller bonnement, parmi les mères et les nourrices, désapprendre et oublier.

Oublier? non, mais plutôt encore réformer leur sagesse, la contrôler par l'instinct de ceux qui sont plus près de Dieu, la rectifier en la mettant à cette petite mesure, et se dire que la science des trois mondes ne contient pas plus qu'il n'y a dans un berceau. Pour ne parler que du sujet qui nous occupe, nul n'y pénètrera profondément s'il n'a bien observé l'enfant. L'enfant est l'interprète du peuple. Que dis-je? il est le peuple même, dans sa vérité native, avant qu'il se soit déformé, le peuple sans vulgarité, sans rudesse, sans envie, n'inspirant ni défiance, ni répulsion. Non seulement il l'interprète, mais il le justifie et l'innocente en bien des choses; telle parole que vous trouvez rude et grossière dans la bouche d'un homme rude, dans celle de votre enfant, vous la trouvez (ce qu'elle est véritablement) naïve; vous apprenez ainsi à vous défendre d'injustes préventions. L'enfant étant, comme le peuple, dans une heureuse ignorance du langage convenu, des formules et des phrases faites qui dispensent d'invention, vous montre, par son exemple, comment le peuple est obligé de chercher son langage et de le trouver sans cesse; l'un et l'autre trouvent souvent avec une heureuse énergie.

C'est encore par l'enfant que vous pouvez apprécier ce que le peuple, tout changé qu'il est, garde encore de jeune et de primi-

tif. Votre fils, comme le paysan de Bretagne et des Pyrénées, parle à chaque instant la langue de la Bible ou de l'*Iliade*. La critique la plus hardie des Vico, des Wolf, des Niebuhr, n'est rien en comparaison des lumineux et profonds éclairs que certains mots de l'enfant vous ouvriront tout à coup dans la nuit de l'antiquité. Que de fois, en observant la forme historique et *narrative* qu'il donne aux idées même abstraites, vous sentirez comment les peuples enfants ont dû *narrer* leurs dogmes en légendes, et faire une *histoire* de chaque vérité morale!... C'est là, ô sages, qu'il nous faut bien nous taire... Entourons, écoutons ce jeune maître des vieux temps; il n'a nullement besoin, pour nous instruire, de pénétrer ce qu'il dit; mais c'est comme un témoin vivant; « il y était, il en sait mieux le conte. »

En lui, comme chez les peuples jeunes, tout est encore concentré, à l'état concret et vivant. Il nous suffit de le regarder, pour sentir l'état singulièrement abstrait où nous sommes arrivés aujourd'hui. Beaucoup d'abstractions creuses ne tiennent pas à cet examen. Nos enfants de France, surtout, qui sont si vifs et si parleurs, avec un bon sens très précoce, nous ramènent sans cesse aux réalités. Ces innocents critiques ne lassent pas d'être embarrassants pour le sage. Leurs naïves questions lui présentent trop souvent l'insoluble nœud des choses. Ils n'ont pas appris, comme nous, à tourner les difficultés, à éviter tels problèmes, qu'il semble convenu, entre sages, de n'approfondir jamais. Leur hardie petite logique va toujours droit devant elle. Nulle absurdité sacrée n'aurait tenu en ce monde si l'homme n'avait fait taire les objections de l'enfant. De quatre à douze ans surtout, c'est l'époque raisonneuse; entre la lactation et l'apparition du sexe, il semblent plus légers, moins matériels, plus vifs d'esprit qu'ils ne sont après. Un éminent grammairien, qui n'a jamais voulu vivre qu'avec les enfants, me disait qu'à cet âge il leur trouvait la capacité des plus subtiles abstractions.

Ils perdent infiniment à se dégrossir si vite, à passer rapidement de la vie instinctive à la vie de réflexion. Jusque-là, ils vivaient sur le large fonds de l'instinct, il nageaient dans la mer de lait. Lorsque de cette mère obscure et féconde, la logique commence à dégager quelques filets lumineux, il y a progrès sans doute, progrès nécessaire qui est une condition de la vie ; mais

ce progrès, en un sens, n'en est pas moins une chute. L'enfant se fait homme alors, et c'était un petit dieu.

La première enfance et la mort, ce sont les moments où l'infini rayonne en l'homme, la grâce, prenez ce mot au sens de l'art ou de la théologie. Grâce mobile du petit enfant qui joue et s'essaye à la vie, grâce austère et solennelle du mourant où la vie s'achève, toujours la grâce divine. Rien qui fasse mieux sentir la grande parole biblique : « Vous êtes des Dieux, vous serez des Dieux ».

Appelles et Corrège étudiaient sans cesse ces moments divins. Corrège passait les jours à voir jouer les petits enfants. Appelles, dit un ancien, n'aimait à peindre que des personnes mourantes.

En ces jours d'arrivée, de départ, de passage entre deux mondes, l'homme semble les contenir tous ensemble. La vie instinctive où il est alors plongé, est comme l'aube et le crépuscule de la pensée, plus vague que la pensée sans doute, mais combien plus vaste ! Tout travail intermédiaire de la vie raisonneuse et réfléchie est comme une ligne étroite qui part de l'immensité obscure et qui y retourne. Si vous voulez le bien sentir, étudiez de près l'enfant, le mourant. Placez-vous à leur chevet, observez, faites silence.

J'ai malheureusement eu trop d'occasions de contempler les approches de la mort, et sur des personnes chères. Je me rappelle spécialement une longue journée d'hiver que je passai entre le lit d'une mourante et la lecture d'Isaïe. Ce spectacle très pénible était celui d'un combat entre la veille et le sommeil, un songe laborieux de l'âme qui se soulevait, retombait.... Les yeux qui nageaient dans le vide exprimaient, avec une vérité douloureuse, l'incertitude entre deux mondes. La pensée obscure et vaste roulait toute la vie écoulée, et elle s'agrandissait de pressentiments immenses.... Le témoin de cette grande lutte qui en partageait le flux, le reflux, toutes les anxiétés, se serrait comme en un naufrage, à cette ferme croyance, qu'une âme qui, tout en revenant à nos instincts primitifs, anticipait déjà dans celui du monde inconnu, ne pouvait s'acheminer par là à l'anéantissement.

Tout faisait supposer plutôt qu'elle allait de ce double instinct douer quelque jeune existence, qui reprendrait plus heureusement l'œuvre de la vie, et donnerait aux rêves de cette âme, à ses pensées commencées, à ses volontés muettes, les voix qui leur avaient manqué.

Une chose frappe toujours en observant les enfants et les mourants, c'est la noblesse parfaite dont la nature les empreint. L'homme naît noble et il meurt noble; il faut tout le travail de la vie pour devenir grossier, ignoble, pour créer l'inégalité.

Quand nous regrettons notre enfance, ce n'est pas tant la vie, les années qui alors étaient devant nous, c'est notre noblesse que nous regrettons. Nous avions alors en effet cette naïve dignité de l'être qui n'a pas ployé encore, l'égalité avec tous; tous jeunes alors, tous beaux, tous libres.... Patientons, cela doit revenir; l'inégalité n'est que pour la vie; égalité, liberté, noblesse, tout nous revient par la mort.

Hélas! ce moment ne revient que trop vite pour le grand nombre des enfants. On ne veut voir dans l'enfance qu'un apprentissage de la vie, une préparation à vivre, et la plupart ne vivent point. On veut qu'ils soient heureux « plus tard », et pour assurer le bonheur de ces années incertaines, on accable d'ennui et de douleur le petit moment qu'ils ont d'assuré [1].

Non l'enfance n'est pas seulement un âge, un degré de la vie, c'est un peuple, le peuple innocent.... Cette fleur du genre humain, qui généralement n'a que peu à vivre, suit la nature, au sein de laquelle elle doit bientôt retomber.... Et c'est justement la nature que l'on veut dompter en elle. L'homme qui, par lui-même, s'éloigne de la barbarie du moyen âge, la maintient encore pour l'enfant, partant toujours du principe inhumain que notre nature est mauvaise, que l'éducation n'en est pas la bonne économie, mais la réforme, que l'art et la sagesse humaine doivent amender, châtier l'instinct que Dieu nous donne.

Nulle éducation sans la foi.

La première question de l'éducation est celle-ci : « Avez-vous la foi? donnez-vous la foi? »

Il faut que l'enfant croie.

---

1. Je ne parle point de l'accablement du travail, ni des punitions innombrables, excessives, que nous infligeons à leur mobilité, voulue par la nature même, mais de l'inepte dureté qui nous fait plonger brusquement, sans précaution, dans les froides abstractions, un être jeune, sorti à peine du sang et du lait maternels, tiède encore et qui ne demande qu'à s'épanouir en fleurs.

Qu'il croie, enfant, aux choses qu'il pourra, devenu homme, se prouver par la raison.

Faire un enfant raisonneur, disputeur, critique, c'est chose insensée. Remuer sans cesse à plaisir tous les germes qu'on dépose : quelle agriculture !

Faire un enfant érudit, c'est chose insensée. Lui charger la mémoire d'un chaos de connaissances utiles, inutiles, entasser en lui l'indigeste magasin de mille choses toutes faites, de choses non vivantes, mais mortes et par fragments morts, sans qu'il en ait jamais l'ensemble.... c'est assassiner son esprit....

Avant d'*ajouter*, d'accumuler, il faut *être*. Il faut créer et fortifier le germe vivant du jeune être. L'enfant *est* d'abord par la foi.

La foi, c'est la base commune d'inspiration et d'action. Nulle grande chose sans elle.

L'Athénien avait la foi que toute culture humaine était descendue de l'Acropolis d'Athènes, que, de sa Pallas, sortie du cerveau de Jupiter, avait jailli la lumière de l'art et de la science. Cela s'est vérifié; cette ville de vingt mille citoyens a inondé le monde de sa lumière; morte, elle l'éclaire encore.

Le Romain avait la foi que la tête vivante et saignante qu'on trouva sous son Capitole lui promettait d'être la tête, le juge, le protecteur du monde. Cela s'est vérifié; si son empire a passé, son droit reste et continue de régir les nations.

Le chrétien avait la foi qu'un Dieu, descendu dans l'homme, ferait un peuple de frères et, tôt ou tard, unirait le monde dans un même cœur. Cela n'est pas vérifié, mais se vérifiera par nous.

Il ne suffisait pas de dire que Dieu était descendu dans l'homme; cette vérité, restant dans des termes si généraux, n'a pas eu sa fécondité. Il faut chercher comment Dieu s'est manifesté dans l'homme de chaque nation, comment, dans la variété des génies nationaux, le Père s'est approprié aux besoins de ses enfants. L'unité qu'il doit nous donner n'est pas l'unité monotone, mais l'unité harmonique où toutes les diversités s'aiment. Qu'elles s'aiment, mais qu'elles subsistent, qu'elles aillent augmentant de splendeur pour mieux éclairer le monde, et que l'homme, dès l'enfance, s'habitue à reconnaître un Dieu vivant dans la Patrie.

Ici s'élève une objection grave : « La foi, comment la donner,

quand je l'ai si peu moi-même? La foi en la patrie, comme la foi religieuse, a faibli en moi. »

Si la foi et la raison étaient des choses opposées, n'ayant nul moyen raisonnable d'obtenir la foi, il faudrait, comme les mystiques, rester là, soupirer, attendre. Mais la foi digne de l'homme, c'est une croyance d'amour dans ce que prouve la raison. Son objet, ce n'est pas telle merveille accidentelle, c'est le miracle permanent de la nature et de l'histoire.

Pour reprendre foi à la France, espérer dans son avenir, il faut remonter son passé, approfondir son génie naturel. Si vous le faites sérieusement et de cœur, vous verrez, dans cette étude, de ces prémisses posées, la conséquence suivre infailliblement. De la déduction du passé, découlera pour vous l'avenir, la mission de la France; elle vous apparaîtra en pleine lumière, vous croirez et vous aimerez à croire; la foi n'est rien autre chose.

Comment vous résigneriez-vous à ignorer la France; vos origines sont en elle; si vous ne la connaissez, vous ne saurez rien de vous. Elle vous entoure, vous presse de toutes parts, vous vivez en elle, et d'elle, avec elle vous mourrez.

Qu'elle vive, et vivez par la foi!

Elle vous reviendra au cœur, si vous regardez vos enfants, ce jeune monde qui veut vivre, qui est bon et docile encore, qui demande la vie de croyance. Vous avez vieilli dans l'indifférence; mais qui de vous peut désirer que son fils soit mort de cœur, sans Patrie, sans Dieu?... Tous ces enfants, en qui sont les âmes de nos ancêtres, c'est la Patrie vieille et nouvelle... Aidons-là à se connaître; elle nous rendra le don d'aimer.

Comme le pauvre est nécessaire au riche, l'enfant est nécessaire à l'homme. Nous lui donnons moins encore que nous ne recevons de lui.

Jeune monde qui devez prendre bientôt notre place, il faut que je vous remercie. Qui, plus que moi, avait étudié le passé de la France? Qui devait la sentir mieux, par tant d'épreuves personnelles, qui m'ont révélé ses épreuves?... Cependant, je dois le dire, mon âme dans la solitude s'était alanguie en moi, elle se traînait dans les curiosités oisives et minutieuses, ou bien elle s'envolait vers l'idéal, et elle ne marchait pas. La réalité m'échappait et notre patrie, que je poursuivis toujours, que j'aimai toujours, je

la voyais toujours là-bas; elle était mon objet, mon but, un objet de science et d'étude. Elle m'est apparue vivante... « En qui? » En vous, qui me lisez. — En vous, jeune homme, j'ai vu la Patrie, son éternelle jeunesse... Comment n'y croirais-je pas?

Dieu en la Patrie. — La jeune Patrie de l'Avenir. Le sacrifice.

L'éducation, comme toute œuvre d'art, demande avant tout une ébauche simple et forte. Point de subtilité, point de minutie, rien qui fasse difficulté, qui provoque l'objection.

Il faut, dans cet enfant, par une impression grande, salutaire, durable, fonder l'homme, créer la vie du cœur.

Dieu d'abord, révélé par la mère, dans l'amour et la nature. Dieu ensuite, révélé par le père, dans la patrie vivante, dans son histoire héroïque, dans le sentiment de la France.

Dieu et l'amour de Dieu. Que la mère le prenne à la Saint-Jean, quand la terre accomplit son miracle annuel, quand toute herbe est en fleur, quand vous voyez la plante qui monte de moment en moment, qu'elle le mène en un jardin, l'embrasse... et tendrement lui dise : « Tu m'aimes, tu ne connais que moi... Eh bien! écoute : moi, je ne suis pas tout. Tu as une autre mère... Nous avons une mère commune, tous, hommes, femmes, enfants, animaux, plantes, tout ce qui a vie, une mère tendre qui nous nourrit toujours invisible et présente... Aimons-la, cher enfant, embrassons-la du cœur. »

Rien de plus pour longtemps. Point de métaphysique qui tue l'impression. Laissez-le couver ce système sublime et tendre que toute sa vie ne suffira pas à expliquer. Voilà un jour qu'il n'oubliera jamais. A travers les épreuves de la vie, les obscurités de la science, à travers les passions et la nuit des orages, le doux soleil de la Saint-Jean luira toujours au profond de son cœur, avec la fleur immortelle du plus pur, du meilleur amour.

Un autre jour, plus tard, quand l'homme s'est un peu fait en lui, son père le prend; grande fête publique, grande foule dans Paris. Il le mène à Notre-Dame, au Louvre, aux Tuileries, vers l'Arc de Triomphe. D'un toit, d'une terrasse, il lui montre le

peuple, l'armée qui passe, les baïonnettes frémissantes, le drapeau tricolore... Dans les moments d'attente surtout, avant la fête, aux reflets fantastiques de l'illumination, dans ces formidables silences qui se font tout à coup sur le sombre océan du peuple, il se penche, il lui dit : « Tiens, mon enfant, regarde, voilà la France, voilà la Patrie! Tout ceci, c'est comme un seul homme. Même âme et même cœur. Tous mourraient pour un seul; et chacun doit aussi vivre et mourir pour tous... Ceux qui passent là-bas, qui sont armés, qui partent, ils s'en vont combattre pour nous. Ils laissent là leur père, leur vieille mère, qui auraient besoin d'eux... Tu en feras autant, tu n'oublieras jamais que ta mère est la France.

Je connais bien peu la nature, ou cette impression durera. Il a vu la Patrie.... Ce Dieu invisible en sa haute unité est visible en ses membres et dans les grandes œuvres où s'est déposée la vie nationale. C'est bien une personne vivante qu'il touche, cet enfant, et sent de toutes parts; il ne peut l'embrasser, mais elle, elle l'embrasse, elle l'échauffe de sa grande âme répandue dans la foule; elle lui parle par ses monuments... C'est une belle chose pour la Suisse de pouvoir, d'un regard, contempler son canton, embrasser du haut de son Alpe le pays bien-aimé, d'en emporter l'image. Mais c'en est une grande vraiment, pour le Français, d'avoir ici cette glorieuse et immortelle patrie ramassée en un point, tous les temps, tous les lieux ensemble, de suivre, des Thermes de César à la Colonne, au Louvre, au Champ de Mars, de l'Arc de Triomphe à la place de la Concorde, l'histoire de la France et du monde.

Au reste, pour l'enfant, l'intuition durable et forte de la Patrie, c'est, avant tout, l'école, la grande école nationale, comme on la fera un jour.

Je parle d'une école vraiment commune, où les enfants de toute classe, de toute condition, viendraient un an, deux ans, s'asseoir ensemble, avant l'éducation spéciale[1], et où l'on n'apprendrait rien autre que la France.

---

1. L'éducation spéciale du collège ou de l'atelier viendrait ensuite; l'atelier adouci et réglé par l'école (selon les vues judicieuses de M. Jaucher, *Travail des enfants*); le collège adouci surtout dans les premières années où l'enfant n'apprendrait de grammaire que ce qu'il en peut comprendre. Plus d'exercice et de récréations; moins d'écritures inutiles. — Grâce, grâce, pour ces petits enfants !

Nous nous hâtons de parquer nos enfants parmi des enfants de notre classe, bourgeoise ou populaire, à l'école, aux collèges; nous évitons tous les mélanges, nous séparons bien vite les pauvres et les riches, à cette heureuse époque où l'enfant, de lui-même, n'eût pas senti ces vaines distinctions. Nous semblons avoir peur qu'ils ne connaissent au vrai le monde où ils doivent vivre. Nous préparons, par cet isolement précoce, les haines d'ignorance et d'envie, cette guerre intérieure dont nous souffrons plus tard.

Que je voudrais, s'il faut que l'égalité subsiste entre les hommes, qu'au moins l'enfance pût suivre un moment son instinct et vivre dans l'égalité! Que ces petits hommes de Dieu, innocents, sans envie, nous conservassent, dans l'école, le touchant idéal de la société! Et ce serait l'école aussi pour nous. Nous irions apprendre d'eux la vanité des rangs, la sottise des prétentious rivales, et tout ce qu'il y a de vie vraie, de bonheur, à n'avoir premier ni dernier.

La patrie apparaîtrait là, jeune et charmante, dans sa variété à la fois et dans sa concorde. Diversité toute instructive de caractères, de visages, iris aux cent couleurs. Tout rang, toute fortune, tout habit, ensemble aux mêmes bancs, le velours et la blouse, le pain noir, l'aliment délicat... Que le riche apprenne là, tout jeune, ce que c'est qu'être pauvre, qu'il souffre de l'inégalité, qu'il obtienne de partager, qu'il travaille déjà à rétablir l'égalité selon ses forces; qu'il trouve assise sur le banc de bois la cité du monde et qu'il y commence la cité de Dieu!...

Le pauvre apprendra d'autre part, et retiendra peut-être que si ce riche est riche, ce n'est pas sa faute, après tout, il est né tel; et souvent sa richesse le rend pauvre du premier des biens, pauvre de volonté et de force morale.

Ce serait une grande chose que tous les fils d'un même peuple, réunis ainsi, au moins pour quelque temps, se vissent et se connussent avant les vices de la pauvreté et de la richesse, avant l'égoïsme et l'envie. L'enfant y recevrait une impression ineffaçable de la patrie, la trouvant dans l'école non seulement comme étude et enseignement, mais comme patrie vivante, une patrie enfant, semblable à lui, une cité meilleure avant la cité, cité d'égalité où tous seraient assis au même banquet spirituel.

Et je ne voudrais pas seulement qu'il apprît, qu'il vît la patrie, mais qu'il la sentît comme providence, qu'il la reconnût pour mère et nourrice à son lait fortifiant, à sa vivifiante chaleur. Dieu nous garde de renvoyer un enfant de l'école, de lui refuser l'aliment spirituel parce qu'il n'a pas celui du corps... Oh! l'avarice impie qui donnerait des millions aux maçons et aux prêtres, qui ne serait riche que pour doter la mort, et qui marchanderait avec ces petits enfants, qui sont l'espoir, la chère vie de la France, et le cœur de son cœur!

Je l'ai dit ailleurs. Je ne suis pas de ceux qui pleurent toujours, tantôt sur l'ouvrier robuste qui gagne cinq francs, tantôt sur la pauvre femme qui gagne dix sols. Une pitié si impartiale n'est pas de la pitié. Il faut aux femmes des couvents libres, asiles, ateliers temporaires. Et pour les petits enfants, il faut que nous soyons tous pères, que nous leur ouvrions les bras, que l'école soit leur asile, un asile doux et généreux, qu'il y fasse bon pour eux, qu'ils y aillent d'eux-mêmes, qu'ils aiment autant et plus que la maison paternelle cette maison de la France... Si ta mère ne peut te nourrir, si ton père te maltraite, si tu es nu, si tu as faim, viens, mon fils, les portes sont toutes grandes ouvertes, et la France est au seuil pour t'embrasser et te recevoir. Elle ne rougira jamais, cette grande mère, de prendre pour toi les soins de la nourrice, elle te fera de sa main héroïque la soupe du soldat et si elle n'avait pas de quoi envelopper, réchauffer tes petits membres engourdis, elle arracherait plutôt un pan de son drapeau.

Consolé, caressé, heureux, libre d'esprit, qu'il reçoive sur ces bancs l'aliment de la vérité. Qu'il sache, tout d'abord, que Dieu lui a fait la grâce d'avoir cette patrie, qui promulgua, écrivit de son sang, la loi de l'équité divine, de la fraternité, que le Dieu des nations a parlé par la France.

La patrie d'abord comme dogme et principe. Puis, la patrie comme légende : nos deux rédemptions, par la Sainte Pucelle d'Orléans, par la Révolution, l'élan de 92, le miracle du jeune drapeau, nos jeunes généraux, admirés, pleurés de l'ennemi, la pureté de Marceau, la magnanimité de Hoche... Plus haute encore la gloire de nos assemblées souveraines, le génie pacifique et vraiment humain de 89, quand la France offrit à tous de si bon cœur, la liberté, la paix... Enfin, par-dessus tout, pour suprême leçon,

l'immense faculté de dévouement, de sacrifice, que nos pères ont montrée, et comme tant de fois la France a donné sa vie pour le monde.

Enfant, que ce soit là ton premier évangile, le soutien de ta vie, l'aliment de ton cœur. Tu te le rappelleras dans les travaux ingrats, pénibles, où la nécessité va te jeter bientôt. Il sera pour toi un cordial puissant qui par moments viendra te raviver. Il charmera ton souvenir dans les longues journées du labour, dans le mortel ennui de la manufacture; tu le retrouveras au désert d'Afrique, pour remède au mal du pays, à l'abattement des marches et des veilles, sentinelle perdue à deux pas des barbares.

L'enfant saura le monde, mais d'abord qu'il se sache lui-même, en ce qu'il y a de meilleur, je veux dire en la France. Le reste, il l'apprendra par elle. A elle de l'initier, de lui dire sa tradition. Elle dira les trois révélations qu'elle a reçues, comment Rome lui apprit le juste, et la Grèce le beau, et la Judée le saint. Elle reliera son enseignement suprême à la première leçon que lui donne la mère; celle-ci lui apprit *Dieu*, et la grand'mère lui apprendra le dogme de l'amour. L'amour impossible aux temps haineux, barbares, du moyen âge, fut écrit dans les lois par la Révolution, en sorte que le Dieu intérieur de l'homme pût se manifester.

Si je faisais un livre sur l'éducation, je montrerais comment l'éducation générale, suspendue par l'éducation spéciale (du collège ou de l'atelier) doit reprendre sous le drapeau pour le jeune soldat. C'est ainsi que la Patrie doit lui payer le temps qu'il donne. Rentré dans son foyer, elle doit le suivre, non comme loi seulement, pour gouverner et punir, mais comme providence civile, comme culture religieuse, morale, agissant par les assemblées, les bibliothèques populaires, les spectacles, les fêtes de tout genre, surtout musicales.

Combien l'éducation durera-t-elle? Juste autant que la vie.

Quelle est la première partie de la politique? L'éducation. La seconde? L'éducation. Et la troisième? L'éducation.

J'ai trop vieilli dans l'histoire, pour croire aux lois, quand elles ne sont pas préparées, quand de longue date les hommes ne sont point élevés à aimer, à vouloir la loi. Moins de lois, je vous prie; mais par l'éducation, fortifiez le principe des lois, rendez-les applicables et possibles; faites des hommes, et tout ira bien.

La politique nous promet l'ordre, la paix, la sécurité publique? Mais, pourquoi tous ces biens? Pour jouir, pour nous endormir dans un calme égoïste, pour nous dispenser de nous aimer, de nous associer?... Qu'elle périsse, si c'est là son but. Quant à moi, je croirais plutôt que si cet ordre, cette grande harmonie sociale a un but, c'est d'aider le libre progrès, de favoriser l'avancement de tous par tous.

La société ne doit être qu'une initiation, de la naissance à la mort, une éducation qui embrasse notre vie de ce monde, et prépare les vies ultérieures.

L'éducation, ce mot si peu compris, ce n'est pas seulement la culture du fils par le père, mais autant, et parfois bien plus, celle du père par le fils. Si nous pouvons nous relever de notre défaillance morale, c'est par nos enfants et pour eux que nous ferons effort. Le plus mauvais de tous veut que son fils soit bon; celui qui ne ferait nul sacrifice à l'humanité, à la patrie, en fait encore à la famille. S'il n'a perdu à la fois et le sens moral et le sens, il a pitié de cet enfant qui risque de lui ressembler. Creusez loin dans cette âme, tout est gâté et vide, et pourtant, à la dernière profondeur, vous trouveriez presque toujours un fond solide, l'amour paternel.

Eh bien! au nom de nos enfants, ne laissons pas, je vous prie, périr cette patrie. Voulez-vous leur léguer le naufrage, emporter leur malédiction, celle de tout l'avenir, celle du monde perdu peut-être pour mille ans, si la France succombe?

Vous ne sauverez vos enfants et avec eux la France, le monde, que par une seule chose: fondez en eux la foi! La foi au dévouement, au sacrifice, à la grande association où tous se sacrifient à tous, je veux dire la Patrie.

C'est là, je le sais bien, un enseignement difficile parce que les paroles n'y suffisent pas, il y faut les exemples. La force, la magnanimité du sacrifice, si commune chez nos pères, semble perdue chez nous. C'est la vraie cause de nos maux, de nos haines, de la discorde intérieure qui rend ce pays faible à en mourir qui en fait la risée du monde.

Si je prends à part les meilleurs, les plus honorables, si je les presse un peu, je vois que chacun d'eux, désintéressé en apparance, a au fond quelque petite chose en réserve qu'il ne vou-

drait pour rien sacrifier. Demandez-lui le reste... Tel donnerait sa vie à la France; il ne donnerait pas tel amusement, telle habitude, tel vice...

Il y a encore des hommes purs du côté de l'argent, quoi qu'on dise; mais d'orgueil? le sont-ils? Oteront-ils leurs gants pour tendre la main au pauvre homme qui grimpe dans le rude sentier de la fatalité?... Et pourtant, je vous le dis, Monsieur, votre main blanche et froide, si elle ne touche l'autre, forte, chaude et vivante, elle ne fera pas des œuvres de vie.

Nos habitudes, plus chères encore que nos jouissances, il faudra pourtant bien les sacrifier, dans quelque temps. Voici venir le temps des combats.

Et le cœur a ses habitudes, ses chers liens, qui sont maintenant si bien mêlés en lui, à ses vivantes fibres, qu'ils sont d'autres fibres vivantes... Cela est dur à arracher... Je l'ai senti parfois en écrivant ce livre, où j'ai blessé plus d'un qui m'était cher.

Le moyen âge d'abord, où j'ai passé ma vie, dont j'ai reproduit dans mes histoires la touchante, l'impuissante aspiration, j'ai dû lui dire : *Arrière!* aujourd'hui que des mains impures l'arrachent de sa tombe et mettent cette pierre devant nous pour nous faire choir dans la voie de l'avenir.

Une autre religion, le rêve humanitaire de la philosophie, qui croit sauver l'individu en détruisant le citoyen, en niant les nations, abjurant la patrie... je l'ai immolé de même. La patrie, ma patrie peut seule sauver le monde.

De la poétique légende à la logique et de celle-ci à la foi, au cœur, voilà qu'elle fut ma route.

Dans ce cœur même et cette foi, je trouvais des choses respectables et antiques qui réclamaient... des amitiés, derniers obstacles qui ne m'ont pas arrêté devant la patrie en péril... Qu'elle accepte ce sacrifice! Ce que j'ai en ce monde, mes amitiés, je les lui offre, et, pour donner à la Patrie le beau nom que trouva l'ancienne France, je les dépose à l'autel de la grande *Amitié*.

IDÉES DE MICHELET SUR L'ENSEIGNEMENT

CONFÉRENCE
faite à l'École normale supérieure d'Enseignement primaire de Saint-Cloud, le 12 juillet 1898.

[Ainsi que le prescrivait la circulaire du 16 juin 1898, des conférences sur Michelet ont été faites aux élèves-maîtres dans toutes les Écoles normales. Nous donnons ci-après la conférence faite, le 12 juillet dernier, à l'École normale supérieure d'Enseignement primaire de Saint-Cloud, par M. Rébelliau, bibliothécaire de l'Institut, professeur de littérature à l'École.]

« Quelle est la première partie de la politique? L'éducation. La seconde? L'éducation? Et la troisième? L'éducation. » Cette parole, souvent citée, de Michelet, et qui est dans *le Peuple* (1846), montre assez à quel point ce grand esprit avait compris l'importance sociale des questions d'enseignement. Aussi bien a-t-il souvent parlé d'éducation. Son *Histoire romaine*, son *Histoire de France*, son *Histoire de la Révolution française et du dix-neuvième siècle* lui ont fourni, plus d'une fois, des occasions indirectes, qu'il n'a pas négligées, de manifester ses idées et ses goûts pédagogiques. Il s'est étendu davantage sur ces matières dans *le Prêtre, la Femme et la Famille* (1844); dans *la Femme* (1859); dans un ouvrage publié depuis sa mort, — *le Banquet ou Un Hiver en Italie*; — mais surtout dans deux livres : *le Peuple* (1846) et *Nos Fils* (1869), qui sont ceux dont je vous parlerai particulièrement aujourd'hui. Livres écrits à deux époques assez ressemblantes : l'un, dans ce déclin de la monarchie de juillet où les esprits clairvoyants sentaient, comme le dit Michelet lui-même, le pays *baisser*, *enfoncer d'heure en heure*[1]; — l'autre dans ces derniers jours du second Empire où les concessions libérales du gouvernement rendaient aux démocrates l'espoir de ressaisir quelque influence sur les destinées morales de la nation. Nous n'en sommes donc que plus assurés d'avoir ici, sous la pression de circonstances graves et en des moments solennels, la pensée sincère et réfléchie du grand honnête homme, de l'ardent patriote.

En étudiant ces deux livres, la première chose dont il est

1. P. 25. Je cite d'après le volume de l'édition Flammarion (in-8°), qui contient à la fois *le Peuple* et *Nos Fils*.

impossible de n'être pas frappé, c'est de la multiplicité et de la nouveauté — pour le temps — des idées que Michelet exprime.

Multiplicité telle, que je devrai me borner, dans cet exposé limité, à vous indiquer les plus importantes seulement de ces idées.

Nouveauté que j'aurai à peine besoin de vous faire remarquer. A chaque pas, vous verrez aperçus, résolus par Michelet, des problèmes qui, maintenant encore, sont à l'ordre du jour. Vous n'en conclurez pas, Messieurs, que depuis Michelet nous n'avons fait que piétiner sur place. Vous vous rappellerez plutôt ce mot de M. Lavisse [1], je crois, que les trois mille ans qui nous séparent des temps primitifs de la Grèce ne sont qu'une minute dans la durée. A plus forte raison, les cinquante ans qu'il y a entre le livre *Du Peuple* et nous.

I

De cette variété et de cette nouveauté d'aperçus, nous trouverons la preuve abondante dans ce que dit Michelet de l'*éducation familiale*, de l'*éducation physique*, des *méthodes d'enseignement*, de l'*école primaire*, de l'*enseignement technique et professionnel* et des *grandes Écoles spéciales*, enfin de la *continuation de l'éducation dans la vie civique et dans les relations sociales*.

La revue de ces différents points sera la première partie de notre entretien.

***

Je ne dirai qu'un mot de l'*éducation familiale* touchant laquelle les idées de Michelet sont bien connues. Ils n'appartiennent pas seulement à l'histoire de la pédagogie, ils sont de notre trésor littéraire, ces beaux passages où Michelet a décrit avec tant de grâce séduisante et de pénétrante onction le rôle divin de la Mère [2]. Là-dessus, il est inépuisable, inépuisable d'idées de détail ingénieuses ou profondes, inépuisable de tours insinuants ou d'images séductrices. Je ne veux noter qu'un point.

L'éducation domestique est, à ses yeux, l'idéal; et après tout,

---

1. Discours aux fêtes de l'université de Montpellier.
2. Voir *la Femme*; et *Nos Fils*, p. 308-394.

n'est-ce pas le nôtre, aussi, et à quoi travaillons-nous, en somme, sinon à nous rendre, dans les temps futurs, inutiles? — C'est l'idéal pour Michelet, que cette « création continuée » par le père et la mère, qui s'appelle l'éducation; — et il ne s'en cache pas [1].

Mais quelque foi qu'il ait dans la vertu mystérieuse du « foyer », dans l'influence, essentiellement conforme à la raison et à la nature, des parents sur les enfants, il sait incliner ses préférences devant la nécessité de l'école. Sans doute il lui en coûte de jeter l'enfant « hors du nid », et Frœbel, son maître, son dieu, qui l'en bannit « dès trois ou quatre ans », lui fait peur. Il surmonte ce frisson, courageusement. Et c'est touchant de voir avec quelle bonne volonté il s'y efforce, avec quelle impartialité vaillante il dénonce sévèrement, impitoyablement, les dangers de l'éducation familiale [2]. « Il est trop chaud, ce nid, et trop enveloppant... Même en la famille, l'enfant court des dangers. Il risque moins les chocs, mais plus l'étouffement... Forte éducation, je le crois, mais si forte que c'est tant pis... Cette imbibition trop profonde et définitive » risque de « trop mordre, creuser, entamer le dedans... » Et il s'impose, lui, le chantre enthousiaste de la Mère, il s'impose de lui dire des vérités bien dures : « La femme est si habituée à vouloir, à agir pour son fils, à lui sauver toute peine, même si elle pouvait, l'embarras de penser!... Ce que la mère adore dans la famille, et ce qui est injuste, c'est d'immobiliser l'esprit, de le retenir au maillot, lié de certaines idées et de certaines habitudes, lié de cette sorte que plus tard on a beau ôter la ligature: il ne peut se mouvoir qu'au degré et de la manière qu'il le fit quand on le portait. » Sans doute, il y a aussi le danger du milieu, qui tant de fois n'est pas parfait; des parents insouciants, ou indignes, ou trop occupés: — mais surtout, avant tout, le danger de la mère, de ses tendresses « extrêmes et indiscrètes ». Et de nouveau, bon gré mal gré, les paroles rudes, mais justes, viennent sous sa plume [3] : « Toute femme imagine que l'éducation et l'amour sont même chose, que l'un veut, comme l'autre, faire un être de deux. » Or, cela n'est pas. « Le sublime de l'éducation, c'est que,

1. P. 347. « Je suis grand partisan de l'éducation de famille... » Cf. p. 346.
2. P. 346, 348, sq.
3. P. 373.

toute désintéressée, elle consiste à faire un être indépendant, et non semblable; souvent fort différent et qui soit vraiment lui; un être, s'il se peut qui vous soit supérieur, qui dépasse, éclipse le maître[1] », qui *continue*, mais *contredit* l'éducateur.

Paroles sévères, mais paroles vraies, que Michelet avait d'autant plus de mérite[2] à dire que, précédemment, il avait fait *la Femme*. — sur laquelle *Nos Fils*, à ce point de vue, marquent certainement un progrès.

***

L'éducation physique, aussi, attira de plus en plus son attention. Non pas qu'il aille déjà jusqu'à faire entrer dans les programmes la gymnastique. Il avait, lui, si bien vécu, si bien grandi sans cela, dans les étroitesses casanières et les plaisirs purement intellectuels de sa gaie pauvreté parisienne! Et puis il craint que ces exercices physiques n'aient « peu d'attraits pour nos élèves », qui n'en verraient pas bien, selon lui, l'utilité. — Du moins il prône les *collèges à la campagne*, dont Sainte-Barbe avait déjà donné l'exemple, et il ne voudrait conserver dans les villes que « quelques *externats* indispensables aux citadins » ; — il s'enthousiasme pour les *vacances au bord de la mer* qu'un ministre, d'ailleurs son élève, — Victor Duruy, — venait d'introduire dans l'université; — il recommande surtout que, dans les classes, on tienne compte de ce besoin de mouvement qui est la vie même de l'enfant, et dont l'étouffement a quelque chose d'antinaturel et d'odieux : « Ne pourrait-on alterner dans l'étude, tantôt debout, tantôt assis, user de tables hautes, écrire moins sur les cahiers et davantage sur l'ardoise?... Nos classes actuelles offrent un tableau tout contraire. On dirait des assemblées de petits paralytiques, de culs-de-jatte, de vieux petits scribes, J'y crois voir le concile des grenouilles que peint un monument indien, qui servilement, d'après le maître, répètent un coax! coax! éternel[3]. »

1. P. 495.

2. D'autant plus de mérite, aussi, que ces idées avaient été exprimées naguère par un homme que Michelet n'aimait guère, Mgr Dupanloup; mais il sait, en cela, reconnaître, — et il le proclame avec une liberté d'esprit dont il n'est jamais inutile de louer même les grands hommes, — que Mgr Dupanloup avait raison. (P. 359, 351, *sq.*)

3. P. 493.

***

Mais à la liberté d'allures, qu'il vante avec cette verve amusante, il y a, n'est-il pas vrai? des objections fortes. Il les voit. « Tout cela rend l'ordre difficile, impossible même en des classes trop nombreuses. »

Aussi bien, — si nous passons maintenant aux idées de Michelet sur les méthodes pédagogiques, — *la diminution de l'effectif des classes* est un de ses desiderata les plus nets. Ce qu'il veut, ce sont de « petits groupes » d'écoliers, groupes « élastiques et changeants en raison des aptitudes et des progrès[1] ».

Ce qu'il faut aussi, et cela non pas seulement au nom de l'hygiène physique et intellectuelle, — au nom de l'intérêt national, — c'est « varier l'enseignement », même cet enseignement élémentaire qui peut le moins se modifier. « Certaines choses peuvent y différer » encore. « On n'enseignera pas un enfant de la Creuse, futur maçon, comme on enseignerait le petit marin ou le jeune commerçant de Marseille[2]. »

Enfin, qu'à l'enseignement théorique, la *vue* des choses enseignées s'ajoute dans la plus large mesure possible; non seulement la vue, mais la *pratique*. L'enseignement mécanique, le métier doit être le complément de toute instruction intelligente, et soucieuse d'efficacité. Cela, Michelet, vous le savez, ne l'avait point inventé : ce sont les idées de Pestalozzi et de Frœbel sur l'association constante du *métier*, de la *culture du sol* et de l'*école*; théories toutes vraies, selon Michelet, qu'il embrasse avec ardeur, et où il voit le terme, le point d'aboutissement de cette évolution historique de l'éducation dont il trace le tableau au livre III de *Nos Fils*.

Ces méthodes salutaires, rédemptrices, elle représentent pour lui « l'avènement de l'humanité » dans l'enseignement. Pestalozzi et Frœbel, c'est « l'Évangile ». Évangile que nous ne devons pas repousser parce qu'il n'a pas été prêché d'abord pour nous. Français. Michelet (et vous comprendrez tout à l'heure pourquoi je tiens à noter ce libéralisme) est fort précis là-dessus :

1. P. 570. — Michelet voudrait aussi, dans cette même vue, que le *dessin* précédât l'*écriture*.

2. *Ibid.*

« Entre tous les enfants, celui qui a besoin de Frœbel et bien plus que l'Allemand, *c'est l'enfant français*. Si mobile, il souffre, il meurt à la lettre, sur ce banc où on le fixe pour lui faire faire l'exercice automatique de nos salles d'asile et de nos écoles. Il aurait le plus grand besoin de cette heureuse alternance des trois vies, atelier, jardinage, étude, qui change chaque demi-heure. Mais *nos maîtres font l'école pour eux plus que pour l'élève*. Les parents même croiraient que l'enfance ne fait que jouer[1] ».

***

Sur la conception même de l'école primaire, les vues de Michelet, vous l'allez voir, méritent une particulière attention. C'est dans *le Peuple*[2] que vous trouverez exprimée le plus nettement une idée à laquelle Michelet paraît avoir été amené par son expérience personnelle, par les souvenirs de ces années de jeunesse où il avait noué, sur les bancs de l'école, quelques-unes de ces amitiés exquises dont *Ma Jeunesse* est le récit aimable et ému. Le premier de ces passages mérite d'être lu tout entier. Il vous montrera, je crois, une fois de plus ce que vous savez, je veux dire comment, dans cette intelligence poétique, une théorie naît d'une impression, un sentiment enfante une doctrine :

« Me voilà bientôt vieux. J'ai par-dessus mon âge, deux ou trois mille ans que l'histoire a entassés sur moi, tant d'événements, de passions, de souvenirs divers où entrent pêle-mêle ma vie et celle du monde. Eh! bien, parmi ces grandes choses innombrables et ces choses poignantes, une domine, triomphe, toujours jeune, fraîche, florissante : ma première amitié.

« C'était, je me le rappelle (bien mieux que mes pensées d'hier), c'était un désir immense, insatiable, de communications, de confidences, de révélations mutuelles. Ni la parole, ni le papier n'y suffisaient. Après d'immenses promenades, nous nous conduisions et nous reconduisions. Quelle joie, lorsque revenait le jour, d'avoir tant à se dire!... Je partais de bonne heure, dans ma force et dans ma liberté, impatient de parler, de reprendre

1. P. 472.
2. P. 213, 273, 274.

l'entretien, de confier tant de choses. — « Quels secrets? Quels mystères? » — Que sais-je? Tel fait historique peut-être ou tel vers de Virgile que je venais d'apprendre.... Comment peindre, avec des paroles, les vives et légères lueurs sous lesquelles, dans ces matinées, brillaient, voltigeaient toutes choses? Mon existence était ailée, j'en ai encore l'impression, mêlée au matin, au printemps; je sentais, vivais dans l'aurore[1] ».

Voilà le sentiment dans son parfum retrouvé. Mais cette fleur est devenue fruit. Une idée, lentement, longuement, a germé de ces impressions de la jeunesse : cette idée, c'est qu'il y a vraiment dans l'amitié divine des enfants un bienfait naturel, une bénédiction dont la société aveugle ne sait pas tirer profit.

De cette admirable ouverture et fusion des âmes, que viennent supprimer trop vite les intérêts, les concurrences, les rivalités, « il resterait pourtant quelque chose, si l'éducation travaillait à réunir les hommes autant qu'elle s'attache à les diviser. Si seulement les deux enfants, le pauvre et le riche, avaient été assis aux bancs d'une même école; si, liés d'amitiés, divisés de carrières, ils se voyaient souvent, ils feraient plus entre eux que toutes les politiques, toutes les morales du monde. Ils conserveraient dans leur amitié désintéressée, innocente, le nœud sacré de la Cité... Le riche saurait la vie, l'inégalité; et il en gémirait; tout son effort serait de partager. Le pauvre prendrait un grand cœur et le consolerait d'être riche ».

Et bientôt — un peu plus loin dans le même livre[2] — l'idée se développe, se matérialise. Et ce que Michelet va nous expliquer à présent, c'est l'école où se nouera « le nœud sacré de la cité », cette grande école nationale, « école *vraiment commune*, où les enfants de toute classe, de toute condition, viendraient, un an, deux ans, s'asseoir ensemble avant l'éducation spéciale... Nous nous hâtons de parquer nos enfants parmi des enfants de notre classe, bourgeoise ou populaire, à l'école, aux collèges; nous évitons tous les mélanges; nous séparons bien vite les pauvres et les riches à cette heureuse époque où l'enfant lui-même n'eût pas senti ces vaines distinctions. Nous semblons avoir peur qu'ils ne

1 P. 211-212.
2 P. 272.

connaissent au vrai le monde où ils doivent vivre. Nous préparons, par cet isolement précoce, les haines d'ignorance et d'envie, cette guerre intérieure dont nous souffrons plus tard. Que je voudrais, s'il faut que l'inégalité subsiste, qu'au moins l'enfance pût suivre un moment son instinct et vivre dans l'égalité! Que ces petits hommes de Dieu, innocents, sans envie, nous conservassent, dans l'école, le touchant idéal de la société! »

D'autant qu'il en demeurera quelque chose: « Le riche apprendra là tout jeune ce que c'est qu'être pauvre;... le pauvre apprendra, d'autre part, et retiendra peut-être que si ce riche est riche, ce n'est pas sa faute... »

« Ce serait une grande chose que tous les fils du même peuple, réunis ainsi au moins pour quelque temps, se vissent et se connussent avant les vices de la pauvreté et de la richesse, avant l'égoïsme et l'envie... Cité meilleure avant la cité, cité d'égalité où tous seraient assis au même banquet spirituel[1]. »

Vision très idéale, vous le voyez, et dont l'accomplissement est très lointain peut-être, mais qu'il faut, tout de même, qu'on nous permette de ne point reléguer dans le domaine des rêves. Le jour où les circonstances rendront possible la suppression de cette gratuité absolue et universelle qui, en éloignant de l'école primaire les enfants riches ou aisés, est un obstacle à la cohabitation scolaire et une consécration de l'inégalité parmi l'enfance, ce jour-là, on fera cette école commune. Or, sans parler de l'influence qu'aurait une telle réforme sur les questions sociales, vous apercevez facilement que le passage de tous les jeunes esprits sous la discipline d'un même enseignement primaire rendrait infiniment plus aisée la solution des autres questions d'enseignement au milieu desquelles nous nous débattons depuis si longtemps, sans aboutir.



Les observations que fait Michelet dans tout le livre IV de *Nos Fils* sur les diverses branches de l'instruction publique mériteraient, sinon une adhésion continue, au moins une attention plus exacte que celle que nous pouvons leur donner aujourd'hui.

1. P. 274.

Signalons, du moins, ses pensées sur la nécessité de développer, par l'enseignement, dans la jeunesse, le goût de l'activité pratique, industrielle, colonisatrice [1]. Il vaut la peine de rappeler en passant que, contrairement aux admirateurs modernes de la supériorité des Anglo-Saxons, cet historien de la nation française, qui a bien quelque droit d'être cru en l'espèce, jugeait notre tempérament, moral et physique, *plus propre* que celui des Anglais et Allemands, aux expéditions lointaines et aux séjours à l'étranger [2].

Signalons aussi son enthousiasme pour les écoles industrielles ou d'agriculture [3]; vous retrouverez dans les pages par lui consacrées à ces dernières, ce pittoresque savoureux et frais qu'il semble avoir dérobé aux *Géorgiques* de ce Virgile qu'il aimait tant.

Rappelons encore les vœux qu'il forme pour que les diverses parties de notre enseignement supérieur se connaissent, s'éclairent mutuellement, collaborent, et si, dans quelques-uns de ces vœux règne une certaine obscurité, on voit du moins clairement ce qu'il voudrait pour l'étudiant en droit, et cela n'est point si absurde. Il voudrait que le futur avocat, avoué ou notaire, fécondât, vivifiât l'étude sèche des textes juridiques par l'étude vivante des conséquences réelles qui découlent, dans la société contemporaine, de ces lois dont il possède seulement la lettre morte ou l'esprit livresque. Vœu qui sans doute a inspiré l'introduction récente dans notre enseignement supérieur, d'une large dose d'économie politique et de cours relatifs aux questions sociales actuelles.



J'insisterai plutôt sur le dernier souhait qu'il développe à la fin même de *Nos Fils*. Ce souhait, c'est que l'œuvre de l'enseignement public devienne vraiment une œuvre nationale. C'est qu'elle intéresse non seulement les professeurs, mais les parents et le public tout entier. C'est que tout le monde comprenne qu'il y a là l'affaire de tout le monde, la « chose publique ».

Et pour cela, que faire? Que d'abord autour de l'école, de

1. P. 499, 501, 509.

2. P. 500-501.

3. P. 495-515.

chaque école, une association se forme, protectrice de l'école, amie et alliée du maître.

« L'école ne sera vraiment libre qu'autant que le maître verra auprès de lui une association active et énergique, qui s'intéresse à l'école et à lui, le soutienne au besoin et l'aide à être juste. »

« Les notables dont M. Duruy composait le conseil dans la localité, ne rassurent point du tout. Il les veut ex-fonctionnaires ou anciens militaires, autrement dit gens faits à obéir et généralement routiniers. Je me fierais bien plus aux négociants retirés, au médecin surtout, au pharmacien, aux cultivateurs quoique peu instruits et beaucoup plus indépendants que les marchands... J'adjoindrais bien à ce conseil une dame veuve et sans famille, d'un esprit ferme et sage, surtout libre des prêtres, qui mettrait dans l'école ses soins et sa maternité ».

Ce conseil, pense-t-il, sera utile même à la culture intellectuelle du maître. « Il aurait beaucoup à apprendre avec ces personnes d'expérience (telles que le médecin, l'ancien négociant qui a voyagé). » Toutefois. que rien d'humiliant, d'autoritaire ne gâte cette amicale tutelle : « C'est en amis, et d'égal à égal que par moments ils peuvent l'éclairer en cent choses utiles qu'il n'aurait pas le temps d'apprendre, chercher pour lui et lui prêter tels livres qui peuvent élever son esprit, sans le faire bel-esprit.

« Mais ce que je demande bien plus, ce que je considère comme un très haut devoir et le premier de tous, c'est qu'assistant souvent aux leçons, par une observation discrète », ces amis de l'école « distinguent, pressentent les enfants méritants, qui réellement seront les fils de la commune, encouragés, aidés pour arriver à un degré supérieur d'instruction[1]. »

Et sans doute il y a ici la conception d'une institution complémentaire de l'enseignement public, dont je crois pouvoir dire que l'institution des délégués cantonaux n'est qu'une assez faible esquisse. Mais il y a plus. La société des citoyens ne devra pas seulement accorder à l'enseignement cette attention bienveillante et cette aide cordiale : elle devra encore poursuivre et continuer dans son propre sein l'œuvre que l'école a commencée. « L'éducation n'est pas terminée avec l'école »; cette vérité, dont à l'heure

1. P. 573-574.

qu'il est nous paraissons nous être convaincus à nouveau, Michelet la prêche avec son ardeur coutumière, et en l'appuyant, comme toujours, d'arguments puisés dans son expérience historique. Comme il l'observe, à présent on lit à la fois plus et moins qu'autrefois. La presse a tué le *livre*,« le livre », qui, lu, relu sans cesse, était l'ami héréditaire des générations successives.

« On l'avait lu vingt fois. Il ne dominait point par l'attrait de la nouveauté, comme tant de livres aujourd'hui qui prétendent être neufs et s'imposent à ce titre. Ce livre aimé était réellement un texte élastique, qui laissait le lecteur broder dessus. Il ne pouvait donner l'information diverse des livres d'aujourd'hui. Mais, en revanche, il stimulait, éveillait l'initiative. La pensée solitaire, se lisant à travers, souvent entre les lignes, voyait, trouvait, créait. C'est ainsi que Rousseau, qui eut si peu de livres, ressassant son Plutarque, finit par y trouver et *l'Inégalité* et le *Contrat social*, et tant d'autres de ses écrits [1]. »

Mais, puisque le « livre » est mort, que faut-il? que faudrait-il? Il faudrait que, dans toute la nation, les éducateurs volontaires se multipliassent : guides intellectuels et moraux, hommes d'autorité et de conseil, pareils aux *anciens* des sociétés primitives ou aux *prudhommes* du moyen âge. Ici encore l'historien soutient et encourage, chez Michelet, le penseur. Oui, autrefois, cela était. Ces hommes existaient. « Ce n'est pas le talent éclatant qui faisait cela. L'homme d'autorité était celui qui, outre le sérieux du caractère, avait deux qualités solides. Il était *efficace* (mot excellent du moyen âge), riche en œuvres et sobre en paroles, souvent très fort au métier spécial. Mais à côté du métier et de l'œuvre, il y avait en lui l'*homme*, l'homme de sens et de raison qui planait au-dessus et jugeait largement, pour lui-même et les autres, en bien des choses qu'il n'avait pas apprises, qui n'étaient point de son métier.

« Il était charpentier, je suppose. Et tel camarade lui disait : J'ai tel mal..., comment guérir? Quand tu ne boiras — plus. »

» Il était avoué. Il voyait arriver le plaideur jaune, étique, d'âcre humeur militante, voulant se ruiner. Il refusait l'affaire, voyait que le procès n'était rien que sa bile, son foie, l'envoyait se guérir [2]. »

---

1. P. 543.
2. P. 554-555.

Et cet enseignement familier, quotidien, pratique, c'est notre devoir à tous, à presque tous [1]. « Presque tous, nous en sommes capables » : il y suffit d'être sincère, simple, bon. « Il n'est presque personne qui, à certains moments, parlant avec plaisir et avec force, aimant à épancher son âme, n'enseigne à son insu et excellemment bien. »

Il n'y a pas même besoin, — pour être cet apôtre, ce magistrat intellectuel, ce prêtre, — des cheveux blancs de la vieillesse ou des rides de l'âge mûr. « Sans doute, l'homme qui a agi, souffert, l'homme mûr, qui sera vieux demain, trouve un sérieux plaisir à transmettre aux jeunes le fruit de son expérience, mille notions positives... », mais « aux grands enseignements civiques, il faut le chaleureux jeune homme, dans la force entière d'un âge non encore entamé par la vie, d'un âge riche de passions et trop heureux de s'épancher. » Voyez les jeunes gens, en vacances, ou dans l'intervalle entre l'école et le métier : « ils bouillonnent », ces jeunes cœurs, et « souffrent de l'inaction. Ils voudraient se répandre. Moments fort dangereux qui seraient fort utiles. Le volcan embarrasse parce qu'on ne sait qu'en faire... On ne sait point tirer parti de la jeunesse [2]. »

II

Quant à prétendre que ces idées, quelque dignes de considération qu'elles soient toutes, soient toutes approfondies et poussées que Michelet prenne le soin de les concilier entre elles soit dans la pratique, soit dans l'application, — ce serait une exagération dont il convient de se garder.

Henri Heine, faisant allusion, je pense, à l'admiration enthousiaste de Michelet pour ces livres de l'Orient alors nouvellement révélés à l'Europe, le Rig-Veda, le Ramayana, l'Avesta, disait que ce grand Français avait *l'âme d'un Hindou*. Ce qui est de beaucoup plus sûr, c'est qu'il avait l'esprit d'un Français, et d'un Français du XVIII[e] siècle même. Poésie à part, la façon de penser de Michelet fait songer à chaque instant à celle de Voltaire. Chez lui, comme

1. P. 567.
2. P. 561.

chez Voltaire, les idées surgissent en foule, nombreuses, diverses, l'une appelant ou chassant l'autre. Comme Voltaire, il a l'association rapide, légère même, souvent imprévue; comme Voltaire, à peine est-il sur un sommet qu'il aperçoit l'autre et y court. Mais cette cérébration quelque peu volage, charmante en ses effets littéraires, — c'est cela qui donne à la prose de Michelet cette allure nonchalante et ailée tout ensemble, — l'empêche trop évidemment de creuser. Et en ce qui concerne ses idées sur l'enseignement, je ne vous dirai pas, comme le faisait naguère un publiciste, que « Michelet se révèle *pédagogue*, et de la nursery aux écoles supérieures, trace un *plan complet* d'éducation publique. » Je vous renverrai plutôt aux restrictions si judicieuses qu'a faites à ce sujet M. Gabriel Monod, dans l'article MICHELET du *Dictionnaire de Pédagogie*. Avec lui, nous dirons qu'il serait malaisé d'extraire des œuvres de Michelet une pédagogie complète et suffisamment précise.

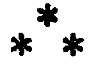
Aussi bien, quand on a constaté, comme nous l'avons fait et comme c'est justice, le nombre respectable et la nouveauté, hardie pour le temps où il les émettait, de ses vues, ce qu'il importe surtout de dégager et de retenir des livres où il parle d'enseignement, ce sont les sentiments intérieurs qui l'inspirent sans cesse, les principes fondamentaux auxquels il s'attache et s'appuie constamment.

Ces sentiments ou ces principes sont au nombre de trois :

Premièrement, la foi en la bonté de la nature humaine.

Secondement, l'idée que l'éducation doit être en tout et toujours provocatrice de l'activité de l'enfant.

Troisièmement, enfin, la conviction que l'âme de notre enseignement doit être le culte de notre patrie.



Pour ce qui regarde, d'abord, la foi que Michelet professe, à la suite de la plupart des philosophes du XVIII[e] siècle, en l'excellence de la nature humaine, il est trop évident que cet optimisme est sujet à bien des réserves. Et la candeur fervente avec laquelle Michelet l'embrasse ne témoigne pas seulement de la pureté de cette âme « incommensurablement bonne », et objectivant, trop aisément, sa propre honnêteté ; elle est aussi l'effet des polémiques

où les circonstances l'enfoncèrent, de cette lutte que lui et ses amis menèrent si vive contre les théologies fondées sur le dogme de la déchéance primitive. Vous trouverez, dans l'histoire qu'il fait, spécialement au troisième livre de *Nos Fils*, de l'éducation et des éducateurs chrétiens, jansénistes ou jésuites, catholiques ou protestants du XVIIe siècle, les injustes effets de ces préventions.

Mais quoi qu'il faille penser de ces affirmations de la bonté essentielle et infuse à l'âme humaine, ce que Michelet voit, du moins, excellemment, c'est que le sentiment qui doit prédominer chez l'éducateur, c'est non seulement le respect, mais, si je puis dire, l'amitié pour la nature, la sympathie pour les êtres confiés à nos soins, quelques germes de mal que nous y puissions apercevoir. Libre à nous, *in petto*, de tenir compte dans nos procédés de ces tristes lumières que l'observation et l'expérimentation peuvent nous donner sur les coins mauvais des jeunes âmes; — mais lors même que nous voyons ces parties de mal, estimer plus les éléments de bien qui s'y mêlent; faire plus d'état de ce qu'il y a de positif dans les natures d'enfants que de leurs grossièretés et de leurs lacunes; leur ouvrir un crédit illimité d'indulgence et de confiance; imprégner enfin toute l'éducation de bonté, de charité, d'amour, — voilà la leçon, bienfaisante et toujours juste, qu'il y a lieu d'emprunter à l'optimisme de Michelet.



La seconde des idées essentielles qui font chez Michelet l'unité de ces ébauches et de ces indications dispersées, c'est la forte persuasion qu'il exprime perpétuellement que l'éducation doit, par-dessous tout, viser à l'éveil de l'activité *créatrice* qui est la raison d'être de l'être. Idée qui, vous le savez, avait été exprimée avec éloquence ou avec esprit par Rabelais, par Montaigne, par d'autres encore; mais que Michelet rajeunit en la reproduisant. Cette activité, il ne veut pas seulement, comme Montaigne, qu'on l'éveille dans l'esprit de l'enfant, mais bien aussi, comme Rabelais, dans son corps. Et si, comme Montaigne, Michelet, juge que « faire un enfant érudit, c'est chose insensée », c'est « assassiner[1] » son intelligence, — comme Rabelais, comme Pestalozzi, comme Frœbel,

1. P. 266.

et avec de nouveaux arguments [1], pleins de force, il insiste constamment sur l' « instinct » créateur, disons mieux, l'instinct « fabricateur », de l'être humain, au moins égal, à ce point de vue, aux espèces animales dont cet instinct est le seul partage.



Il y a plus d'originalité, il n'y a même que de l'originalité dans le troisième des dogmes dont Michelet éducateur s'inspire : je veux dire cette idée qu'il faut faire reposer l'éducation nationale sur la notion de la patrie, asseoir tout l'enseignement sur l'intelligence et sur l'amour de cette France, à laquelle, sans vain chauvinisme, tant de motifs présents, tant de motifs passés, nous commandent un attachement rationnel et légitime.

Ces motifs présents et passés, vous savez que l'œuvre historique de Michelet lui avait permis de les étudier par le menu. Vous vous souvenez de ces belles pages où il jette un coup d'œil de savant et de peintre sur les diverses parties du territoire national, diversement riches et aimables ; — et aussi de ces chapitres de ses histoires où il a mis si admirablement en lumière la grandeur, la logique intime de telles ou telles étapes de notre développement historique. Et cela, plus d'une fois, — il faut toujours le rappeler à son honneur — lors même que ses opinions politiques ou religieuses dirigeaient ailleurs ses préférences. Par exemple quand il s'agit du Moyen âge.

Ce qui est moins connu peut-être, ce sont ces passages d'une émotion vraiment poignante, où il répond aux critiques dont notre activité nationale a pu être l'objet de la part des étrangers.

« L'Angleterre a bonne grâce de demander, en souriant, à la France quels sont donc, après tout, les résultats matériels de son activité, ce qui reste de son travail, de tant de mouvements, d'efforts ?

« La voilà, cette France, assise par terre, comme Job, entre ses amies les nations qui viennent la consoler, l'interroger, l'améliorer si elles peuvent, travailler à son salut.

« Où sont tes vaisseaux, tes machines ? » dit l'Angleterre. — Et l'Allemagne : « Où sont tes systèmes, n'auras-tu donc pas au moins, comme l'Italie, des œuvres d'art à montrer ? ».

---

1. P. 344, 345, 465.

« Bonnes sœurs qui venez consoler ainsi la France, permettez que je vous réponde. Elle est malade, voyez-vous; je lui vois la tête basse, elle ne veut pas parler.

« Si l'on voulait entasser ce que chaque nation a dépensé de sang et d'or, et d'efforts de toute sorte, pour les choses désintéressées qui ne devaient profiter qu'au monde, la pyramide de la France irait montant jusqu'au ciel... Et la vôtre, ô nations! toutes tant que vous êtes ici, ah! la vôtre, l'entassement de vos sacrifices irait au genou d'un enfant.

« Ne venez donc pas me dire : « Comme elle est pâle, cette « France!... » Elle a versé son sang pour vous. — « Quelle est « pauvre! » Pour votre cause, elle a donné sans compter... Et n'ayant plus rien, elle a dit : « Je n'ai ni or ni argent, mais ce « que j'ai, je vous le donne... » Alors elle a donné son âme, et c'est de quoi vous vivez[1] ».

Si je vous ai cité tout ce passage, ce n'est pas seulement à cause de sa dramatique beauté : c'est que l'idée qu'il exprime est la raison intime de la théorie de Michelet sur le culte de la France, base de l'éducation. C'est parce que la France a été à la fois « le représentant des libertés du monde et le pays sympathique entre tous[2] », qu'elle a le droit de chercher dans son passé la forme de son avenir, l'aliment moral et l'idéal des générations futures. En tirant ainsi de son propre fonds l'enseignement des nouvelles recrues de la race, elle ne fait pas œuvre d'étroit et vaniteux égoïsme; puisque aussi bien son histoire fut le meilleur et le plus pur de l'histoire universelle, — puisque, par son histoire « se continue le grand mouvement humain de l'Inde à la Grèce et à Rome[3] », — puisque cette tradition qui va « de César à Charlemagne, à saint Louis, de Louis XIV à Napoléon, fait de l'histoire de la France celle de l'humanité[4]. »

« Je dis là une chose grave, — ajoute Michelet, — à laquelle j'ai pensé longtemps et qui contient peut-être la rénovation de notre

1. P. 248-249.
2. P. 242.
3. P. 252.
4. P. 253.

pays : c'est le seul qui ait le droit de s'enseigner ainsi lui-même [1], parce qu'il est celui qui a le plus confondu son intérêt et sa destinée avec ceux de l'humanité ».

Que si maintenant nous essayons de serrer d'un peu plus près cette idée de Michelet, que la pédagogie veut plus claire, que contient-elle au juste? Par quels moyens précis et pratiques ce culte de la patrie française, cette « religion de la France » doit-elle, peut-elle pénétrer l'enseignement?

D'abord, en ceci, que le récit et la description de la France y seront constamment présents depuis le commencement jusqu'à la fin de l'œuvre éducatrice. C'est de très bonne heure qu'il faudra *révéler* la patrie à l'enfant. Après que la mère aura donné à son fils le sentiment confus de la nature, de la vie et de l'amour universels, de Dieu, « un autre jour [2], plus tard, quand l'homme (se sera) un peu fait dans l'enfant », son père le prendra. Un jour de fête, de préférence. « Grande foule dans Paris [3]. Il le mène de Notre-Dame au Louvre, aux Tuileries; vers l'Arc de Triomphe. D'un toit, d'une terrasse, il lui montre le peuple, l'armée qui passe, les baïonnettes frémissantes, le drapeau tricolore.... Dans ces moments d'attente surtout, avant la fête, aux reflets fantastiques de l'illumination, dans ces formidables silences qui se font tout à coup sur le sombre océan du peuple, il se penche, il lui dit : « Tiens, mon enfant, regarde. Voilà la France. Voilà la Patrie. Tout ceci, c'est comme un seul homme. Même âme et même cœur. Tous mourraient pour un seul, et chacun doit aussi vivre et mourir pour tous.... Ceux qui passent là-bas, qui sont armés, qui partent, ils s'en vont combattre pour nous. Ils laissent là leur père, leur vieille mère qui auraient besoin d'eux... Tu en feras autant. Tu n'oublieras jamais que ta mère est la France. »

« Je connais bien peu la nature, ou cette impression durera. Il a vu la Patrie ».

... Puis, à cette vision inoubliable, l'école ajoutera ses précisions. Dans cette école éminemment nationale, « comme on la

1. P. 254. — Il est juste d'ajouter qu'à la fin du livre, Michelet reconnaît que l'Allemagne et l'Angleterre ont aussi une histoire assez riche et assez belle pour posséder ce droit.

2. P. 271.

3. P. 271.

fera un jour », on *n'apprendra rien autre que la France*[1], dit Michelet. C'est à dire, apparemment, que dans cette école primaire commune à tous les petits Français de toute classe, le fond de l'enseignement, sinon la totalité, devra consister en une histoire sommaire du passé national, histoire très simple, réduite aux grands noms, aux grands faits, et insistant principalement sur ce que Michelet appelle « nos deux rédemptions[2] » : l'une, celle qu'il a si bien contée, de la légendaire et historique Pucelle; l'autre, celle de la Révolution : « l'élan de 92, le miracle du jeune drapeau, nos jeunes généraux admirés, pleurés de l'ennemi, la pureté de Marceau, la magnanimité de Hoche », l'épopée populaire aboutissant à « la gloire d'Arcole et d'Austerlitz », à ce « second César en qui nos grands rois reparaissaient plus grand. ». Et à côté de cette « légende de l'aigle », et « plus haute encore », la gloire de nos Assemblées souveraines : « le génie pacifique et vraiment humain de 89, quand la France offrit à tous de si bon cœur la liberté, la paix[3] ».

Mais en outre de cet enseignement direct de la tradition nationale[4], c'est d'une autre manière encore que la religion de la France doit entrer dans la pédagogie nouvelle. Et ici, tout en interprétant Michelet, nous nous tenons, je crois, aussi près que possible de sa pensée profonde.

Mettre dans l'*éducation* publique le culte de la France, c'est former des volontés, qui, sans doute possèdent les qualités générales et communes, conditions obligatoires en tout pays et en tout temps de la virilité morale et du succès matériel : le bon sens, le courage, la constance; c'est former des hommes qui soient capables de faire prospérer leurs affaires et de réussir dans la lutte pour l'existence; — mais c'est aussi former spécialement des Français : entendez des hommes ouverts à autre chose qu'au chacun pour soi, à autre chose qu'aux préoccupations éphémères et matérielles, — aux idées de charité et de justice, et capables de

1. P. 272.
2. P. 276.
3. Il faut relire la fin de ce beau passage : « Enfant, que ce soit là ton premier évangile, etc.
4. P. 572.

trouver dans ces idées, comme jadis leurs pères [1], le mobile d'une conduite désintéressée jusqu'à l'héroïsme...

Mettre dans l'*instruction* publique le culte de la France, c'est former des esprits qui, sans doute, soient pourvus des notions théoriques et pratiques dont se compose présentement, partout, le trésor accru de la science humaine; — mais c'est, en outre, former des intelligences françaises : entendez des intelligences qui, à ces documents positifs, à ces connaissances particulières, ajoutent des idées générales, ces idées qui, dans les arts comme dans les sciences, dans la littérature comme dans la philosophie, dans l'histoire comme dans l'économie politique, ont été, de tout temps, caractéristiques de notre pensée nationale.

Et qu'on n'aille pas dire à Michelet qu'en conservant ainsi avec un soin jaloux à l'esprit et à l'âme de « nos fils » les qualités héréditaires, nous les désarmons, les rendons inférieurs à leur tâche future, les fermons au progrès... A cette objection possible, il répondrait de deux façons.

D'abord, que, loin d'être un calcul de dupe, ce maintien du type national est une sage politique. La France est, parmi les nations, un centre d'attraction, » l'asile du monde », la « patrie universelle [2] »; — soit; mais pourquoi? Parce qu'elle est la France.

Et le jour où, imitatrice maladroite, tantôt de l'une de ses voisines, tantôt de l'autre, elle se déferait de ses caractères spécifiques, du même coup elle se dépouillerait de ce qui fait sa parure, sa grandeur, son attrait.

Ensuite, à ce motif en quelque sorte utilitaire, Michelet en joint un autre. Très scientifique celui-là et très digne, vous l'allez voir, d'une sérieuse considération.

C'est, chez lui, une théorie à laquelle il s'est vu conduit par l'histoire que, « loin de s'effacer [3], les nationalités, chaque jour, se caractérisent moralement et, de collections d'hommes qu'elles étaient, deviennent des personnes. » Tel est, pour un peuple comme pour un individu, « le progrès naturel de la vie : en avançant il s'approfondit lui-même, et va se caractérisant en dehors par ses

1. P. 276.
2. P. 253.
3. P. 236.

actes, par ses œuvres; il devient peu à peu tel homme, sort de classe, et mérite un nom. »

Et voilà pourquoi il importe de « rappeler la France à elle-même, de la prier d'aimer toutes les nations moins que soi. [1] » Il ne faut pas que sa générosité naturelle, par trop de docilité complaisante, lui fasse oublier la loi de l'histoire. Sinon, à quoi aboutirait pour elle une imitation contraire au vœu de la nature, contraire aux règles de la vie des collectivités humaines, analogues en cela à celles de la vie individuelle?

« Pauvres imitateurs, vous croyez donc qu'on imite? On prend à un peuple voisin telle chose qui chez lui est vivante; on se l'approprie tant bien que mal, malgré les répugnances d'un organisme qui n'était pas fait pour elle; mais c'est un corps étranger que vous vous mettez dans la chair; c'est une chose inerte et morte; c'est la mort que vous adoptez [2] ».

« Que dire si cette chose n'est pas étrangère seulement et indifférente, mais ennemie! si vous l'allez chercher justement chez ceux que la nature vous a donnés pour adversaires, qu'elle vous a systématiquement opposés! si vous demandez un renouvellement de vie à ce qui est la négation de votre vie propre! »

Et Michelet s'en prend à cette anglomanie à laquelle, même parmi ses amis, un certain nombre, à son avis, ne sacrifiaient que trop. Que là-dessus son zèle patriotique soit pur, comme il l'affirme, de toute « malveillance », de tout préjugé étroit, il serait téméraire de s'en porter garant. Mais si son interdiction des imitations britanniques est un peu excessive et radicale, et comporterait des réserves, du moins le principe sur lequel il s'appuie est solide, et, en somme, indéniable : c'est que la confusion des races est un rêve dangereux, c'est qu'il importe non seulement, comme il le dit, « au progrès du monde », mais au progrès de la France, qu'elle n'aille point perdre ses qualités particulières « dans un mélange indistinct ».

D'où, en pédagogie, cette conséquence « qu'il s'agit aujourd'hui de mieux déterminer l'éducation propre à chaque nation, à chaque race ». « Énormes sont les différences. Nos maîtres, les grands éducateurs, ne s'en préoccupaient pas encore. Rousseau veut élever

1. P. 242.
2. P. 246.

l'homme, en général, et croit qu'il est partout le même. Pestalozzi enseigne aux Français d'Yverdon comme il a enseigné aux Allemands de Berne. Frœbel ne nous dit pas les modifications que voudrait son système, si au lieu d'élever ses petits Allemands si dociles, il formait nos enfants vifs, impétueux du Midi. Le capital problème, c'est de savoir comment on sauve la race[1]. »

Il est superflu, je pense, de vous faire observer combien cette vue paraît conforme à la vérité. Ici la philosophie de l'histoire rejoint, vous le voyez, la philosophie des sciences de la nature. C'est un curieux spectacle que de voir ce fervent démocrate, cet apôtre du progrès aussi ardent et hardi que pas un, ce libéral et ce libre-penseur d'avant-garde, amené par la psychologie historique à proclamer l'indispensable nécessité d'une fidélité intelligente à la tradition, d'un respect religieux du passé. C'est que la psychologie historique amène Michelet, comme la botanique et la paléontologie amenèrent Darwin, à reconnaître ce fait que le maintien d'un type permanent règle l'évolution et assure la perpétuité des espèces destinées à durer.

Et peut-être ne sera-ce pas sortir de notre sujet que de nous dire qu'il y a dans cette doctrine de Michelet un moyen de mesurer la dose de vérité que contiennent les projets de réformes révolutionnaires dont nous voyons ces temps-ci une poussée nouvelle.

Si nous sommes troublés par les raisons de salut national, d'avenir du pays qu'allèguent les partisans d'une complète refonte de notre enseignement traditionnel, demandons-nous si ces innovations respectent dans la formation de l'âme et de l'esprit français ces éléments intimes et essentiels, « cet élément nerveux, » cette pulpe délicate, sur laquelle on ne saurait porter la main qu'en compromettant, du même coup, la persistance des caractères spécifiques, c'est-à-dire la condition même de la vie nationale.

Ce qu'il y a de sûr, c'est que Michelet, lui, n'aurait pas hésité à combattre les adversaires de la culture classique. Dès 1846, il le déclarait nettement dans *le Peuple* : la France qui, bien plus que l'Allemagne et l'Angleterre, « procède de Rome, doit enseigner Rome, sa langue, son histoire, son droit. Notre éducation n'est point absurde en ceci. Elle l'est » seulement « en ce

1. P. 517.

qu'elle ne pénètre point cette éducation romaine du sentiment de la France. » Au lieu de parler de Rome, comme fait l'Université, pour arriver à la France, il faudrait « partir de la France pour arriver à Rome, et par Rome, ramener encore l'élève à la France. Il ne faut pas « appuyer pesamment, scolastiquement, sur Rome, qui est le chemin, en cachant la France, qui est le but[1] ».

En 1869, date où déjà les réformes de M. Duruy mettaient ne goût les novateurs, Michelet, quelque favorable qu'il soit aux intelligentes innovations de son ancien élève, quelque gré qu'il lui sache d'introduire dans l'enseignement secondaire une large dose d'enseignement *réel* et *technique*, — n'en défend pas moins le culte des langues et des littératures anciennes[2].

Chose curieuse, dans ce passage de *Nos Fils* où il proteste, passage pourtant très net et très décidé, il omet de donner de son attachement aux études classiques la raison scientifique, psycho-physiologique dirai-je, que je vous exposais tout à l'heure. A savoir qu'il faut se tenir, se cramponner à l'antiquité parce que cette antiquité a formé la meilleure partie de l'âme de la France, parce que l'abandon de cet héritage serait bien plus qu'un sacrilège archéologique : — une atteinte à l'intégrité du caractère national....

Mais il donne ici, de sa fidélité classique, un autre motif. Ce promoteur, ce défenseur hardi et enthousiaste, nous l'avons vu, des méthodes pratiques et positives de la pédagogie allemande et suisse, n'est pas gêné cependant pour proclamer que la grande école de morale, de vertu, de virilité, de pureté, d'énergie, c'est l'antiquité, — comme il en a fait lui-même l'expérience.

« J'ai vu, enfant, le temps le plus mort, le plus vide qui fut jamais, temps de destruction qui promena la mort sur l'Europe... Au foyer, faim et froid. Sur la tête, un dôme de plomb. Voilà mon souvenir d'enfance. Les mystiques (l'*Imitatio* que je touchai) n'y ajoutaient que trop. Leurs consolations énervantes me mettaient sur la pente des résignations molles, m'enfonçaient doucement dans un marais profond. L'antiquité, au contraire, et ses langues, ses littératures, son histoire, me refirent le cœur haut, pour mépriser la mort, dernière, misérable ressource, et dominer la vie par l'action... . . .

1. P. 255.
2. P. 484 sq. (chap. Ier du livre IV de *Nos Fils*).

« Depuis, la rêverie, les livres de Rousseau et d'autres qu'on lit à cet âge, eurent l'effet ordinaire de langueur énervante. L'antiquité me releva encore, par les jurisconsultes, la sagesse italique, le génie de l'histoire et l'éclair profond de Vico. »

« Même en ce qui pourrait troubler un jeune cœur, même aux chants passionnés, certaine noblesse relève tout » dans la poésie antique.. Même dans Catulle et Virgile, « la passion est forte, point énervante. La brûlante Ariane de Catulle, à certains jours de fête, ferme l'oreille » du jeune homme tenté et troublé « aux bruits, aux séduisants appels des réalités inférieures ». Il a lu : « le soir vient et la fête est passée. Un peu triste peut-être, mais fière, heureuse au fond de se sentir entière au travail de demain, la jeune âme s'endort en quelque chant sacré de l'héroïsme et de la muse[1] ».



Finissons sur cette citation qui, dans une question encore aujourd'hui si fort débattue, nous remet bien dans l'esprit et, si je puis dire, dans le ton ordinaire et dans la note de Michelet éducateur. Plus touché du côté moral, spirituel, affectif des questions que de leur côte technique et de leurs réalités menues ; esquissant plutôt des plans vastes qu'il ne trace de programmes définis, — mais semeur de germes, d'idées d'avenir jetées à pleines mains ; apôtre singulièrement persuasif et pathétique de tous les sentiments désintéressés sans lesquels les habiletés des méthodes pédagogiques ne sont que lettre morte et mécanisme inefficace. Ce ne sont pas des préceptes très positifs ni des doctrines fort élaborées et pesées que vous chercherez et trouverez dans les écrits de Michelet qui se rapportent à votre profession. C'est mieux que cela. Ce sont ces suggestions qui ravivent notre activité lassée, redonnent de l'attrait à la besogne scolaire, et relancent notre ardeur ranimée sur des pistes intéressantes. C'est, de cette ardeur même, qui, dans une dépense quotidienne, peut bien s'épuiser, une provision nouvelle ; ce sont ces consolations, ces espérances, cette foi, — ces rêves aussi, — dont nous avons besoin.

Alfred Rébelliau.

1. P. 484-486.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 13608-6-98. — (Encre Lorilleux).

Nouvelle série. Tome XXXIII. N° 8. 15 Août 1898.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LES ÉTUDES SUR L'ENFANCE

DE JAMES SULLY

Voici un livre de philosophie, de psychologie, qui est à la portée de tous, où tous ont à apprendre, les spécialistes et « tout le monde ». La traduction française qui vient d'en être donnée est précédée d'une préface de M. Compayré, ce qui est une bonne recommandation auprès du public pédagogique. Les *Études sur l'enfance* de J. Sully diffèrent cependant du livre que M. Compayré a écrit lui-même sur l'*Évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, et aussi, et à plus forte raison, du livre déjà bien connu en France de Baldwin sur le *Développement mental de l'enfant et de la race*. MM. Baldwin et Compayré ont, à des degrés divers, systématisé les connaissances psychologiques relatives à l'enfance. J. Sully nous apporte des notes, les siennes, et quelquefois celles des autres, sans se borner à une monographie, mais sans prétendre à être complet, et surtout sans tirer d'autres conclusions que des conclusions de détail. Or, nous estimons que si des inventaires des connaissances acquises, si des synthèses sont utiles de temps en temps dans la psychologie infantile comme dans tout ordre de recherches, c'est d'observations, c'est de petits faits pris au vol et soigneusement catalogués, et comme de miettes psychologiques que pour l'instant il y est surtout besoin. N'oublions pas que nous sommes aux débuts de cette science, et résignons-nous à des méthodes de début. Car la méthode d'une science varie avec les progrès même de cette science, et ce qui est cause ici a d'abord été effet. Savoir regarder et, en particulier, savoir regarder un

enfant vivre et penser n'est déjà pas chose si facile et n'est point besogne à dédaigner. Comparez ce que vous avez trouvé à noter, même si vous vous y êtes attaché, dans les premières manifestations d'une âme enfantine, avec les résultats obtenus par Darwin, Taine, Preyer et Perez. Le livre de J. Sully a déjà cet avantage de faire l'éducation de ce genre d'observation par les modèles offerts, par les questions soulevées. On y apprend le sens des riens, et tout ce qu'il y a de psychologie à faire sortir d'un mot mal prononcé, d'un dessin mal fait, voire d'une espièglerie.

Pour ces raisons, ce livre se prête mal à un compte rendu, comme tous les livres qui valent surtout par les détails. Aussi nous contenterons-nous d'extraire de la moisson de J. Sully quelques faits et quelques remarques, et, dans de rares occasions seulement, de glaner après lui, enfermant le tout dans les cadres mêmes qu'il adopte, simples cadres qui n'impliquent de sa part aucune thèse. C'est, croyons-nous, la meilleure façon de donner une idée de son livre et d'inviter à le lire.

I. — L'âge de l'imagination. — L'enfance, c'est chose entendue, est l'âge du rêve. Mais elle n'est pas que cela. Les enfants sont à la fois des rêveurs et des observateurs très précis de certains objets de leur choix. Toutefois leur observation elle-même transforme. La séparation absolue entre les sens et l'imagination est, d'après notre auteur, un sophisme entièrement discrédité. Lorsque l'enfant, interprétant la nature à sa manière, appelle poétiquement l'étoile scintillante un œil clignotant, et la rosée les larmes de l'herbe, ce n'est que l'exagération de ce que nous faisons tous. Les enfants décrivent ce qu'ils voient ou entendent par analogie avec ce qu'ils savent déjà; or, c'est tout bonnement ce qu'on appelle l'*aperception*. De telle sorte que cette vision métaphorique des choses contient le germe à la fois de la poésie et de la science. — J. Sully attribue à une puissance analogue de transformation et de transposition chez l'enfant le phénomène de l'audition colorée, observé vingt et une fois à Boston sur cinquante-trois enfants. — Aussi l'enfant a-t-il une façon à lui d'écouter, même de lire, à laquelle nous ne comprenons rien. Nos explications gênent son interprétation à lui. Une mère lisait un jour une poésie à son petit garçon âgé de six ans : « Je crains que tu ne comprennes pas, mon chéri. — Oh! si, maman. Je pourrais

très bien comprendre si seulement tu voulais ne pas m'expliquer. »
Je me demande parfois si l'abus de cet excellent exercice, qui s'appelle la lecture expliquée, ne produit pas, chez quelques intelligences délicates, une secrète irritation du même genre. Elle les détourne de leur façon à elles de comprendre et de sentir. Elle ôte aux premières jouissances littéraires quelque chose de leur spontanéité et de leur personnalité.

Mais c'est dans les jeux qu'est le triomphe de l'imagination enfantine. L'enfant se fait successivement marchand, soldat, matelot, et métamorphose par le rayonnement de son idée fixe tous les objets environnants. On en a vu, comme s'ils perdaient la conscience de leur condition d'êtres humains, mordillant les bourgeons blanchâtres des buissons, parce qu'ils jouaient au cheval. C'est une remarque souvent faite que l'enfant aime surtout les joujoux qu'il crée. Dans une des rues les plus misérables de Londres, un bambin a été surpris jouant tendrement à la poupée avec une botte de foin attachée au milieu par une corde. Et un professeur de kindergarten diagnostique à coup sûr l'avenir imaginatif des esprits d'après leur facilité à faire ainsi quelque chose de rien. L'enfant aime les joujoux jusqu'à les personnifier. « A l'âge de deux ans, écrit une dame à J. Sully, L. commença à parler de son cheval de bois favori, Dobbin, comme si c'était une créature vivante. « Le charpentier a pas fait Dobbin, disait-il, Dobbin est pas en bois, il a de la peau et des os, et Dieu l'a fait. » Si quelqu'un employait, en parlant de son cheval, le pronom *it* (cela) réservé aux objets inanimés, il se mettait immédiatement dans une violente colère, et criait avec indignation : « *It!* vous « ne devez pas dire *it*, vous devez dire *he* (il). » A défaut de joujoux, l'enfant se crée parfois des compagnons fictifs, dont quelques-uns ont une certaine continuité, et reparaissent toujours les mêmes dans nombre de circonstances de la vie enfantine. C'est comme un dédoublement de sa propre personnalité opéré par l'enfant.

Dans cette vie imaginative, sa vie idéale à lui, l'enfant imite la vie réelle, et l'imite en mieux. « Si nous jouions à être sœurs », se disent deux sœurs dont les rapports n'étaient sans doute pas toujours assez fraternels. D'autres fois l'enfant mêle ses imaginations à la vie réelle, et les impose à son entourage. J. Sully emprunte

l'anecdote suivante à M. Egger parlant de ses fils : « A l'âge de quatre ans, comme Félix jouait au cocher, au moment où Émile rentrait à la maison, il vint nous l'annoncer en disant non pas : « Émile est arrivé », mais : « Le frère du cocher est arrivé. » De même le petit garçon de Pestalozzi, âgé de trois ans et demi, jouait un jour au boucher, lorsque sa mère l'appela par son surnom ordinaire « Jacobli » — « Non, non, tu dois m'appeler boucher, maintenant », répondit-il aussitôt. Autre exemple d'une illusion gâtée : « Ma petite fille de quatre ans, écrit une mère à J. Sully, jouait un jour « à la boutique » avec sa plus jeune sœur au moment où j'entrais dans la chambre. L'aînée était le marchand. Je m'approche d'elle et l'embrasse. Elle éclate en sanglots : « Maman, tu n'embrasses jamais l'homme dans la boutique. » Mon baiser avait gâté son illusion. » Un enfant n'aurait pas commis cette faute. James Sully ne remarque même pas assez combien ils entrent facilement dans les imaginations les uns des autres, sans s'être entendus parfois, et par une sorte de divination.

Quelque chose d'analogue aux désillusions que nous citons se passera dans l'esprit de l'enfant lorsque l'expérience le forcera à renoncer à quelques-uns des mythes dans lesquels vit sa pensée. Ces mythes, dont les esprits positifs voudraient qu'on le sevrât, il les a comme appelés à lui, et son imagination s'y attarde alors que quelque scepticisme est déjà entré en lui. Pendant toute une période de transition il s'efforcera d'en sacrifier le moins possible, et de les concilier avec les faits et les lois du monde connu. Que de croyants sont ainsi prêts à tous les compromis plutôt que de renoncer définitivement à leur foi! Je connais des enfants qui ne croyaient déjà plus qu'à demi au bonhomme Noël, mais qui ont été désolés quand leurs parents, par un scrupule d'honnêteté, les eurent informés qu'il ne fallait plus y croire du tout. Ces parents bien intentionnés avaient rompu le charme persistant d'une illusion déjà morte.

II ET III. — L'AUBE DE LA RAISON. — PRODUITS DE LA PENSÉE ENFANTINE. — Nous avons déjà dit que les enfants étaient non seulement imaginatifs ou observateurs, mais imaginatifs et observateurs. « Si nous étions appelés, dit J. Sully, à dessiner le portrait type du petit garçon, nous le représenterions debout, les yeux tout grands ouverts, contemplant quelque nouvelle merveille, ou

écoutant les explications de sa mère sur les choses qui l'entourent. » Quelques-uns même ont été frappés par la gravité de l'enfant plus que par son enjouement. L'enfant observe, et, dans tout ce qu'il observe, détache et choisit un trait spécial. Comme l'observation du poète, son observation ne s'attache qu'à ce qui a de la valeur. Son habileté à observer se montre dans sa promptitude à reconnaître. J. Sully ajoute : « En tout cas, il faut que la faculté d'observation possède des racines merveilleusement vivaces dans l'esprit du petit garçon pour que le système scolaire ne réussisse pas à déraciner un talent aussi précieux. » Voici des exemples : « Une petite fille, âgée seulement de neuf mois, vit pendant une promenade quelques agneaux qu'on lui montra à la barrière d'un champ; quelle ne fut pas la surprise de la mère lorsque, trois semaines plus tard, passant par le même chemin, elle cria en arrivant à la barrière : Bée! bée! Plus tard, les enfants se souviennent à de beaucoup plus longs intervalles encore. Un petit garçon de deux ans et dix mois environ, emmené en Italie pour la seconde fois, après dix ans d'absence, se souvenait des moindres détails de ce qu'il avait vu : comment on vendangeait, comment on faisait le vin, etc. »

Quant aux premiers indices certains de pensée, en tant surtout que cette pensée humaine diffère de la pensée animale, c'est dans les premiers essais de comparaison qu'il les faut chercher. « L'enfant, dans son désir d'assimiler à une chose connue celle qui lui paraît étrange et nouvelle, est toujours à l'affût du moindre point de ressemblance. » Il a un besoin inné de loi, d'harmonie, et met dans la nature plus d'ordre qu'il n'y en a. « Il est charmant, ce petit penseur, lorsqu'il essaye, avec un calme imperturbable, de mettre en avant sa belle et simple théorie de l'ordre cosmique. Un garçon américain de dix ans, qui avait eu un très petit professeur assez désagréable, et dont le maître préféré était de haute taille, aborda son nouveau professeur en disant : « Je crains que vous ne soyez un professeur assez désagréable. — Pourquoi? suis-je donc désagréable? — Non, répondit le garçon, mais vous êtes si petit! » C'est ce qu'on appelle une généralisation hâtive.

L'enfant est un terrible aprioriste. Chaque fait nouveau est audacieusement rangé sous une règle non moins audacieusement

conçue. Il n'est pas difficile pour les explications; mais il en veut pour tout. Là est la raison des incessantes questions qu'il pose. La question vient de l'ignorance unie à la conviction qu'il n'y a aucune limite au savoir des grandes personnes. En même temps certaines questions comme : « La lune a-t-elle des ailes? Où vont les jours? » révèlent le procédé de la pensée enfantine. L'enfant cherche à relier certains faits à des faits déjà connus, et à voir ainsi les choses en liaison les unes avec les autres. De même, et nous y insisterons, que dans la morale enfantine une chose habituellement permise est par cela même une chose juste, ainsi dans ces esprits logiques le fait qu'une chose arrive généralement peut expliquer pourquoi elle arrive dans un cas particulier : « Pourquoi est-ce que le trottoir est dur? — Parce que les trottoirs sont toujours durs. »

D'accord avec M. Compayré, J. Sully remarque aussi que la question : « Qu'est-ce que c'est? » signifie souvent : « Comment cela s'appelle-t-il? » L'enfant croit que chaque chose a son nom comme lui-même. Un petit garçon disait que grenouilles, souris, oiseaux et papillons avaient des noms qui leur avaient été donnés par leurs mères.

Quant à l'origine même des choses, l'enfant présuppose toujours que tout a été fait à la main, de la même manière que les objets du ménage. Le monde est une espèce de grande maison où chaque chose a été faite par quelqu'un ou du moins apportée de quelque part. Toute les explications primitives sont anthropomorphiques et aussi anthropocentriques. « Un petit garçon de quatre ans demandait un jour à sa mère ce que faisaient les abeilles, puis il ajouta : « A quoi est-ce qu'elles servent? » Comme on lui répondait qu'elles faisaient du miel, il répliqua non sans à-propos : « Alors, est-ce qu'elles nous l'apportent à manger? » A cette question : Qu'est-ce qu'un arbre? d'autres enfants répondent : pour s'asseoir dessous, ou autres choses semblables.

Cependant les petites têtes travaillent et l'enfant pense aux origines des origines. « Lorsque tout le monde était bébé, demandait une petite fille de quatre ans et demi, qui était la bonne, puisque tous les hommes étaient des bébés? » Certains mettent le doigt sur de vrais problèmes : « Un petit garçon de trois ans et neuf mois demandait : « Pourquoi ne voyons-nous pas deux choses avec

nos deux yeux? », problème qui, comme vous le savez, a exercé la sagacité de psychologues plus âgés. » Le principe d'individuation lui même tourmente les plus curieux. « Maman, demande une petite fille, pourquoi est-ce que Edma Belle (sa sœur) n'est pas moi, et pourquoi est-ce que je ne suis pas Edma Belle? » Le narrateur de cette anecdote ajoute que cette enfant n'était pas la fille d'un métaphysicien, mais de simples fermiers à l'esprit très positif.

C'est un progrès du sens scientifique quant aux ambitieux *pourquoi?* succèdent les modestes *comment?* C'est l'âge où le fonctionnement des choses, où l'évolution de tout ce qui vit, où sa propre croissance intéresse l'enfant. C'est alors aussi qu'apparaît cette curieuse idée, notée par J. Sully après Egger, d'un processus inverse de la croissance, d'un rapetissement des vieillards. « Un petit garçon de trois ans et demi disait souvent à sa mère : Lorsque je serai grand et que tu seras petite, je te porterai, je t'habillerai et je te mettrai au lit. »

Nous entrons dans l'étude de la philosophie de l'enfant, philosophie difficile à pénétrer, d'autant plus que les idées enfantines se mêlent à toutes celles qui viennent de l'éducation, surtout de l'éducation religieuse. La philosophie de l'enfant consiste surtout dans l'interprétation des croyances qu'on lui inculque, des mots qu'il entend. Dieu se transforme pour lui en un capricieux démiurge qui non seulement a formé la machine du monde, mais en change les rouages aussi souvent qu'il le juge bon. Les éclairs, c'est Dieu brûlant du gaz ou des allumettes. Un enfant habitant une toute petite ville des États-Unis explique qu'il n'y a de tremblement de terre que dans les grandes villes, Dieu ne donnant ce spectacle exceptionnel que pour un public d'importance. Un autre demande s'il y a une Mme Dieu ; un autre encore prend pour des dieux les ouvriers « parce qu'ils font des maisons et des églises comme Dieu fait des lunes, des gens et de petits toutous ». L'omniprésence de Dieu amène quelquefois l'enfant à de curieuses conclusions. « Une petite fille de trois ans et neuf mois dit un jour à brûle-pourpoint à sa mère : « M. C. est dans cette chambre ». C'était un monsieur de leur connaissance qui venait de mourir. « Oh! non, répondit sa mère surprise. — Oui, il y est, insista la petite. Tu m'as dit qu'il est auprès de Dieu, et tu m'as dit que

Dieu est partout; donc, si M. C. est auprès de Dieu, il est dans cette chambre. »

Quant aux choses, même fluides, même abstraites, elles sont matérialisées, « réifiées » par l'enfant. L'enfant matérialise jusqu'aux rêves. Un petit garçon demandait un jour à sa mère de ne pas le mettre dans une certaine chambre « parce qu'elle était pleine de rêves ». Tout mouvement est pour l'enfant, comme pour l'homme primitif, le signe de la vie. L'eau courante, les plumes, les feuilles qui tombent sont pour lui des êtres vivants. « Le petit C., sentant que le coussin, sur lequel il était assis, glissait sous lui, déclara qu'il était vivant. » Ajoutons que, dans sa logique, l'enfant conçoit comme capable de grandir tout ce qu'il a conçu comme vivant.

L'idée qu'il a de sa petite personne est loin d'être innée. Il prend lentement connaissance de son corps. Preyer nous raconte qu'un garçon de dix-neuf mois auquel on demandait de donner son pied le saisit à deux mains pour le tendre. Les jambes sont transformées en personnes étrangères et les bras même font pour l'enfant partie moins essentielle de lui-même que le tronc. L'enfant ne se reconnaît pas dans un miroir et cherche à saisir avec les mains l'image qu'il aperçoit. Il est de même effrayé par son ombre. Certains enfants font une distinction entre leur corps et eux-mêmes. Quant à sa propre origine, l'enfant accepte toutes les légendes. Beaucoup croient qu'ils ont été achetés, achetés dans une boutique. « Un enfant voyant dans la boutique d'un épicier cette annonce : *fournisseur des familles*, demanda à sa mère de lui acheter un bébé. » Délicieux et instructif contre-sens.

IV. — Le petit linguiste. — Rien de plus intéressant, au dire d'un autre auteur, d'accord en cela avec tous les psychologues, que le début du langage chez l'enfant. Son premier babil est comme un essai de vocalises. L'enfant commence par émettre instinctivement, et presque mécaniquement, des sons qu'il aura peine à produire quand sa volonté s'y appliquera. L'enfant se servirait-il de lui-même de ces premiers sons comme de signes? Mystère! L'impulsion imitative intervient, et la part de l'instinct devient impossible à conjecturer. Cependant les enfants qui sont en retard pour parler se servent souvent d'une pantomime dont ils semblent les inventeurs. Puis, si l'idée du langage leur est fournie, Sully

croit du moins que les mots sont bien à eux. Simples signes émotionnels ou onomatopées, voilà quels seraient les éléments de ce langage primitif. Quand, enfin, l'enfant emprunte les mots, il les dénature. Il laisse tomber les syllabes difficiles, substitue les sons faciles à ceux qui le sont moins. Il fait aussi un grand abus de la labio-dentale *f* (*fank* pour *thank*, remercier, etc.). C'est là aussi l'origine du zézaiement. On trouve des altérations analogues dans le langage de la race. M. Egger compare la forme enfantine de *trop*, *crop*, avec la transformation du latin *tremere* en *craindre*. Ce qui complique les choses, c'est que l'enfant perd certaines aptitudes vocales lorsque d'autres se développent, et qu'ainsi ses progrès linguistiques sont loin d'être continus. Puis chaque enfant a ses syllabes favorites qu'il met partout. Pour tous, ce sont les qualités rythmiques des mots qui importent plus que les articulations. Ils aiment les redoublements de syllabes, les effets d'assonance et de rime.

La « sémantique » de l'enfant est ce qui nous fait le mieux assister au processus de son intelligence. Les extensions de sons sont le premier phénomène à signaler. Elles sont dues souvent à de pittoresques métaphores. « Une étoile que nous considérons comme un point brillant, l'enfant l'appellera un œil. Une petite fille donnait le nom de lune au globe opalin de la lampe allumée. Le mot épingle fut étendu par un autre enfant à une miette de pain qu'il venait de ramasser, à une mouche, à une chenille, et semblait s'appliquer pour lui à une petite chose que l'on prend entre ses doigts. » Puis l'enfant se sert d'une idée concrète pour exprimer une idée abstraite. Ainsi il exprimera l'idée de grand et de petit par la jolie métaphore *maman* et *bébé*. « Une petite pièce de monnaie était appelée par un enfant américain *baby dollar*. La fille de Romanes, appelée Ilda, montrait du doigt un mouton sur une image en l'appelant *mamma ba* et les agneaux *Ilda ba*. » — L'extension ne se fait pas seulement par similarité, mais par association. « Le petit fils de Darwin, lorsqu'il commença à parler, se servait de la commune dénomination de *couac* pour le canard, puis pour l'eau; et puis, continuant ce travail d'association par un double travail de généralisation, il l'étendit d'un côté à toutes sortes d'oiseaux et d'insectes, et de l'autre à toutes les substances fluides. » — Après la généralisation, les spécialisations de mots.

C'est le procédé inverse. « Darwin dit que son fils se servait du mot *mum* non seulement pour demander à manger, mais comme substantif signifiant *nourriture* dans un sens très étendu. Plus tard l'enfant ébaucha un essai de classification, appelant le sucre *shu mum* et la réglisse *black shu mum*. » J. Sully cite cet exemple comme exceptionnel. Il est très intéressant, et fait penser à certains idiomes africains que nous signalait un récent numéro de la *Revue philosophique*, et qui sont éminemment classificateurs.

La construction de la phrase est tardive et timide chez l'enfant. Preyer remarque que le mot chaise signifie : « Il n'y a pas de chaise », « Je veux qu'on me mette sur la chaise », « Ma chaise est cassée », etc. Puis nous avons des phrases très courtes formées par deux mots placés en apposition. L'un de ces deux mots est souvent un impératif. Quand la phrase se complique, on remarque de curieuses inversions de mots, les mêmes que l'on remarque chez les sourds-muets, ce qui donne à penser que notre ordre de construction n'est pas toujours le plus naturel.

Quand l'enfant parle vraiment, il est longtemps encore incorrect, c'est-à-dire qu'il simplifie nos formes et se débarrasse des irrégularités. Sully n'insiste même pas assez sur l'admirable logique des incorrections enfantines. *Déprocher*, qui signifie éloigner, par analogie avec approcher; *délumer*, qui signifie éteindre, sont des exemples que tout le monde connaît de vocables communs à tous les enfants. J'entendais, il y a quelques jours, *prendu*. conjugué comme rendu. Tout cela est logique, et par cette voie encore nous aboutissons à constater chez l'enfant un instinct d'ordre et d'harmonie.

C'est un autre problème de savoir comment l'enfant arrive à nous comprendre. Il devine, et fait des efforts inouïs d'imagination pour donner un sens à des mots ou à des expressions qu'il entend sans les comprendre. « Un inspecteur d'école demandait à une petite fille : « Qu'est-ce qu'une moyenne? — C'est ce qu'une poule pond d'œufs. » Elle avait entendu sa mère dire : « La poule pond en moyenne tant d'œufs par semaine. » Ce besoin de comprendre quand même conduit l'enfant à donner un sens familier à des mots nouveaux pour lui. « Un petit bonhomme de quatre ans entendit sa mère parler de la névralgie (*neuralgia*) dont sa bonne souffrait depuis assez longtemps; il s'écria : « I don't

think it is *new* ralgia, I call it *old* ralgia ». (Je ne crois pas que que ce soit une *nouvelle* ralgia, je l'appellerais une *vieille* ralgia)... Certains enfants ont même recours à de charmants mythes; ils disent que les papillons *(butterflies)* font du beurre *(butter)* ou en mangent; que les sauterelles *(grasshoppers)* donnent de l'herbe *(grass)*, que le chèvrefeuille *(honeysuckle)* sécrète du miel *(honey)*, etc. Voilà qui donne raison à ceux qui parlent du rôle du calembour dans la mythologie.

V. — Sujets de frayeur. — J. Sully ne comptera pas comme des frayeurs les mouvements réflexes qui font tressaillir le nouveau-né, par exemple lorsqu'il entend un son. Mais des enfants plus âgés sont positivement effrayés par certains sons, quelques-uns même spécialement par des sons musicaux. Le tonnerre, au contraire, n'est pas nécessairement effrayant. Le fils de Preyer, qui se montrait bouleversé en entendant les vibrations d'un verre à boire, riait pendant l'orage. Les craintes causées par les impressions visuelles ne viennent que bien après celles que causent les sons. Preyer prétend que c'est vers son sixième ou septième mois que son garçon se mit à pleurer en voyant une figure inconnue. En général, c'est l'inconnu qui effraye l'enfant, du jour où il y a déjà pour lui des êtres et des objets connus et familiers. J. Sully remarque certaines analogies entre les peurs d'enfants et les peurs d'animaux. Un chien a peur d'une feuille que le vent fait tourbillonner, et un enfant d'une plume arrachée à un édredon et qui voltige. En revanche, le petit C. ne pouvait comprendre l'effroi de sa mère en présence d'une chenille et, en général, nos antipathies esthétiques ne touchent guère les enfants. J. Sully déclare d'ailleurs que, autant qu'il en peut juger par ses propres observations, il n'y a pas deux enfants qui éprouvent de la crainte pour les mêmes animaux. La peur même de l'obscurité ne se révèle pas chez tous les enfants, et certainement pas au début de la vie. Elle suppose un certain développement intellectuel. J. Sully rappelle que les observations du Dr Sikorski sur les enfants aboutissent à des conclusions analogues. Une dame a attendu sa trentième année pour avoir peur de l'obscurité. C'est, comme beaucoup d'autres peurs, une peur d'imagination. Les enfants les plus imaginatifs sont les plus peureux. « Accoutumé, dit Locke, à apercevoir les choses à distance et à en anticiper l'effet à

l'avance, comment puis-je, lorsque je ne vois plus les objets qui m'environnent, ne pas imaginer qu'il y a autour de moi des milliers de créatures mouvantes qui peuvent me faire du mal, et contre lesquelles je suis incapable de me protéger? » J. Sully ajoute toutefois une autre explication : « Nous avons, dit-il, de bonnes raisons de supposer que la peur des ténèbres provient d'un phénomène sensoriel, d'une espèce de répugnance physique. Toute sensation peu intense, comme, par exemple, celle que produisent des sons vocaux extrêmement doux, a une teinte de mélancolie, une tristesse particulière. Cela est frappant aussi dans la sensation de l'œil devant un spectacle sombre et plus encore devant une surface noire[1]. Notre habitude de prendre les ténèbres, le noir, comme symbole de la tristesse, en nous servant des expressions : « noirs pensers, sombre mélancolie » semble se rattacher à cette sensation... L'obscurité nous donne une sensation positive; nous la *voyons*, et cette sensation, abstraction faite de la différence de signification que nous apprenons à lui donner plus tard, est de même genre que celle que nous avons en regardant une surface noire et terne. »

Cependant, d'une façon générale, répétons-le, la peur est la peur de l'inconnu. J. Sully conteste le dicton : enfant brûlé craint le feu. Dans le souvenir d'une brûlure même il craint surtout ce que son imagination y ajoute.

VI et VII. — Éléments de moralité. — Soumis a l'autorité. —On a médit des enfants. Mais tous leurs défauts ne sont à l'origine que la manifestation d'une volonté de vivre intense qui repousse toute gêne et tout contrôle. De là aussi un instinct de propriété jaloux et violent. De là ces colères à la fois comiques et impressionnantes. Le fils de Darwin, à l'âge de deux ans et trois mois, commença à lancer des livres, des bâtons, etc., à tous ceux qui l'irritaient. Se jeter soi-même sur le plancher est l'acte le plus commun chez l'enfant en colère. C'est une sorte d'instinct. J. Sully remarque que ces colères sont provoquées par un obstacle quelconque et se manifestent même s'il n'y a aucune intervention de l'autorité. Notons encore la différence qui sépare ces colères

1. Sully remarque ailleurs qu'une robe noire, une poupée négresse sont les épouvantails les plus ordinaires.

d'enfant de celles de l'homme qui hait et qui se venge. Rien de durable, rien de prémédité non plus dans les colères d'enfant. Quant à la dureté de cœur des enfants, elle est un manque de réflexion. La maladie d'un des leurs est pour eux une source de distractions nouvelles. « Un petit garçon de quatre ans, après avoir passé une demi-heure dans la chambre de sa mère alitée, dit froidement à sa bonne : Je me suis beaucoup amusé; maman est malade. » La curiosité impassible de certains enfants en face de la mort scandalise les grandes personnes. Le charme poétique d'une chambre mortuaire frappe l'attention d'une petite fille et la détourne d'une tristesse qu'elle est d'ailleurs très capable de ressentir. J'ai entendu des enfants parler, avec un intérêt vif, mais nullement inquiet, de la « boite » dans laquelle on enferme les morts, et discuter avec sérénité des dimensions de celle qui conviendrait à chacun d'eux. La pitié suppose tout un travail d'esprit que les enfants ne font pas; et voilà pourquoi cet âge est sans pitié. Ils tourmentent les animaux, mais est-ce positivement pour la joie de voir souffrir, ou pour celle d'exercer un empire, de manifester leurs petites énergies, ou encore par curiosité? « L'enfant veut voir où est le sang, à quoi ressemblent les os, comment les ailes sont attachées, etc. Perez nous dit qu'un petit garçon, devenu plus tard un artiste, s'amusait à écraser les mouches entre les feuilles d'un livre, pour le plaisir de voir les curieux dessins qu'elles y formaient... Ruskin nous dit que, dans son enfance, il déchirait les fleurs, non par une curiosité candide, mais par une sorte d'étonnement admiratif. Gœthe nous raconte d'une manière amusante qu'il jeta par la fenêtre toute la vaisselle de la maison paternelle, pour voir la curieuse façon dont elle se brisait sur le pavé. »

Reste la question du mensonge chez les enfants. Leurs premiers mensonges ne sont pas des mensonges. C'est fiction, c'est amusement, c'est absence de ce que nous appellerions le sens du réel et du vrai. Une enfant de dix-neuf mois casse une tasse à thé, et comme sa maman s'approchait d'elle : « Maman a cassé la tasse à thé, dit-elle, fouetter maman ». Cette irrévérence n'est pas un mensonge. J. Sully ajoute cette autre explication de quelques tromperies, même plus sérieuses : la manie qu'ont les enfants d'avoir des secrets. Nous avons nous-même soutenu ailleurs que

les mots sont d'abord pour les enfants moins des signes que des moyens. Ils disent ce qu'il faut dire pour obtenir ce qu'ils désirent; ces désirs exercent sur eux-mêmes une telle suggestion qu'il ne faut pas encore parler là de mensonge; de même leur mémoire est teintée par leur imagination. J. Sully rappelle qu'il est très possible de provoquer une illusion de la mémoire chez certains enfants, entre six et quinze ans, en affirmant simplement quelque chose à portée de leur oreille, qu'ils soient dans l'état de veille ou non; si bien qu'ils sont prêts à affirmer qu'ils ont positivement vu ce qu'on vient de raconter. De là la très légitime suspicion qui existe à l'égard du témoignage des enfants en justice. Pour le mensonge proprement dit, il est possible, selon Sully, de l'éviter dans une certaine mesure, en écartant de l'enfant l'exemple qui le lui apprend, nous ajouterons volontiers le soupçon et la défiance qui lui en donnent l'idée et la tentation.

Puis, aux défauts de l'enfant, il y a une contre-partie : et tout d'abord un étonnant pouvoir de sympathie, qui n'est dans le principe, si l'on veut, que singerie et qu'imitation. Un enfant sanglote quand il voit ses parents faire semblant de pleurer, comme un chien hurle en réponse aux hurlements d'un autre chien. Un enfant, cité par Sully, découvrant que sa mère souffrait de la tête, fit semblant, par imitation, d'avoir aussi mal à la tête. Mais de là quelque altruisme naîtra. Aimer, n'est-ce pas en effet faire siennes les émotions d'autrui? Ajoutez un touchant instinct de protection à l'égard des faibles : animaux, domestiques ou enfants plus petits. Les rapports avec la poupée et le dada témoignent aussi le plus souvent d'une tendre sollicitude.

Les relations de l'enfant avec l'autorité sont complexes. Il a des goûts dont les grandes personnes, qui veillent sur lui, s'accommodent mal, tels que celui de tout mettre en désordre, de jouer avec l'eau. De là des conflits. Nous serions désolés s'il ne s'en présentait pas. « Les mieux organisés de nos bambins, nous voulons dire les plus sains, sont les plus rebelles. » Puis nous ne prenons pas les occupations des enfants assez au sérieux, et nous provoquons des désobéissances en les dérangeant mal à propos. Une petite fille de trois ans, appelée par sa grand'mère, lui répondit : « Je ne peux pas venir, je donne à téter à bébé (sa poupée) ». L'enfant est observateur et s'arme, comme d'une excuse, de toutes les infrac-

tions subies devant lui par les règles que nous lui imposons. « Un petit garçon, appelé Edgar, âgé de cinq ans et neuf mois, devait aller prendre le thé chez des petites filles. Sa mère, comme d'ordinaire en pareille occasion, lui fit des recommandations particulières sur sa conduite : « Souviens-toi de leur céder comme « ton père me cède à moi ». Après un instant de réflexion, Edgar reprit : « Oh! mais pas tout de suite, il faut d'abord que tu le « persuades ». L'enfant est raisonneur. « Un enfant, par exemple, grondé pour avoir tiré les oreilles du petit chat, répliqua aussitôt : « Je ne tirais pas *les* oreilles du petit chat, je n'en tirais « qu'une seule ». Une mère donnait comme raison d'une défense que le bruit la dérange : « Tu devrais bien être un peu plus dévouée, lui réplique-t-on, et me permettre de faire du bruit. »

Avec tout cela, on peut dire que l'attitude moyenne de l'enfant à l'égard de la loi est loin d'être la rébellion. L'enfant souffre de se sentir en dehors de la règle et de l'affection de ceux qui l'entourent. Le même enfant qui demandait à sa mère d'être un peu plus dévouée, lui disait, quelques mois plus tard, que s'il pouvait demander à Dieu ce qu'il voulait, ce serait : « Aime-moi, quand je suis méchant. » L'enfant le plus souvent est un observateur respectueux, méticuleux de l'usage, du précédent. « Quelle autre preuve faut-il de l'existence du respect pour l'ordre et la régularité que les protestations de l'enfant lui-même contre d'apparentes inconséquences dans l'administration de la discipline? » Une mère écrit à J. Sully « que son fils, âgé de cinq ans, tenait beaucoup à ce qu'on procédât avec ordre : il était même pointilleux en ces matières. Sa tasse et sa cuillère devaient être toujours mises exactement à la même place, et la suite des occupations, du jour, la leçon avant la promenade, et la promenade avant l'heure du coucher, devait être rigoureusement observée. » Beaucoup de mères pourraient en écrire autant. J. Sully ajoute qu'il a constaté ce sentiment chez des enfants à l'égard desquels l'autorité était plutôt relâchée, ce qui prouve que c'est bien des enfants qu'ils viennent. Le respect de la règle ainsi n'est qu'un besoin de régularité. La raison pratique a d'humbles commencements. Mais les enfants poussent ce respect jusqu'au pédantisme, aimant faire la leçon aux autres, voire aux grandes personnes. Preyer a remarqué qu'un enfant de deux ans et huit mois suivait les pres-

criptions de sa mère, quand même il passait en d'autres mains, protestant énergiquement, par exemple, contre sa bonne, si elle lui donnait au repas le couteau défendu. Non seulement les enfants exagèrent l'étendue et l'importance des règles établies, mais ils ont une tendance à en inventer pour eux-mêmes. Ils en imposent à leurs poupées, aux animaux qui sont leurs compagnons de jeux. Même « il serait amusant et suggestif de recueillir une série de réprimandes et de préceptes moraux adressés par les enfants à leurs parents. » C'est leur revanche quand ils nous prennent en faute. A son père qui s'impatiente, un enfant de répondre : « Tu ne devrais pas parler comme cela, Arthur (le nom du père), tu devrais parler gentiment. » Les enfants attendent souvent les punitions comme une suite naturelle de leur conduite. J. Sully en connaît qui se punissent eux-mêmes, et nous pouvons confirmer son expérience par la nôtre.

Il y a des conséquences à tirer de tout cela. Tout ce qui est caprice et inconséquence dans l'éducation, voilà ce qui mine l'autorité, et ce qui vient à bout de cet instinct de la loi qui est chez l'enfant. Au contraire, « s'attendre à ce que l'enfant fasse ce qui est bien, comme si la désobéissance était une impossibilité, plutôt que d'attirer son attention sur ce qui est mal, en le menaçant d'un châtiment exemplaire; prouver par chaque parole, chaque action que l'obéissance est une loi inévitable; se montrer incrédule, puis étonné quand l'enfant montre des velléités de révolte, voilà certainement la base première et fondamentale de toute bonne éducation. » Voici comment s'y prenait une mère amie de notre auteur : « Lorsque R... est méchant et s'emporte, je n'ai qu'à lui suggérer qu'il est quelqu'un d'autre, par exemple un de ses amis. Il acceptera tout de suite cette supposition, fera semblant d'être l'autre enfant, et, après être sorti de la chambre pour aller se chercher lui-même, il reviendra dans la chambre parfaitement sage. » Une autre mère, lorsqu'une de ses petites filles avait refusé d'accéder à ses désirs, lui disait d'ordinaire : « Ah! je suis sûre que lorsque tu te souviendras combien c'est agréable d'obliger les autres, tu le feras. — J'y réfléchirai, maman », répliquait l'enfant, et elle allait se cacher en riant derière un coussin de canapé qu'elle appelait son *coin de réflexion*. Une minute plus tard elle en sortait et disait : « Oui, maman, j'ai

réfléchi, je veux le faire. » Sully ajoute qu'il voit là une admirable combinaison de suggestion réfléchie et d'exercice de la volonté.

VIII ET IX. — L'ENFANT ARTISTE. — LE JEUNE DESSINATEUR. — Que serait le goût des enfants si nous ne le leur formions? Ce sont les choses brillantes, c'est la flamme du foyer, la lampe, plus tard la lune et les étoiles qui donnent à l'enfant ses premières joies visuelles. Le sentiment distinct de la couleur ne vient que plus tard, et c'est un problème sur lequel des expériences ingénieusement combinées, mais peu décisives, ont été faites, de savoir quelle est d'abord la couleur préférée. Un autre sentiment, très complexe, et où il entre plus de sympathie que de pure jouissance contemplative (mais celle-ci en tout ne se dégage que graduellement des éléments étrangers qui s'y associent) est le goût de l'enfant pour les toutes petites choses, insectes, coquillages, etc. A noter, dans le même ordre d'idées, la place et le sens que prennent dans son vocabulaire tous les mots qui expriment l'idée de petitesse. Nos beautés à nous, et surtout les beautés naturelles, et surtout le sublime, sont hors de sa portée. Perez raconte que des enfants emmenés au Pic du Midi éprouvèrent surtout un vif plaisir à grimper sur le pic en s'imaginant qu'ils étaient des ânes. — Les enfants sont longtemps affectés par les images comme par des objets réels, et la valeur représentative de ces images leur échappe. Une enfant, âgée de vingt-cinq mois, est émue jusqu'aux larmes par une image représentant un agneau pris dans un buisson, et essaie de soulever la branche peinte qui retenait l'agneau. Autre exemple à l'appui : « Un jour, F., garçon de quatre ans, fit visite à une dame, Mme C., qui venait de recevoir un tableau représentant une scène d'hiver avec des personnages se rendant à l'église, les uns à pied, les autres en traîneaux. On explique le sujet à F. Le lendemain, il retourne chez cette dame, aperçoit de nouveau le tableau, et regardant Mme C. et le tableau alternativement, il dit : « Madame, pourquoi donc est-ce que ces gens ne » sont pas encore arrivés? »

Mais c'est surtout l'art de l'enfant qui est une mine inépuisable d'observations. Sully entend d'ailleurs ce mot art dans le sens le plus large. L'instinct de l'enfant pour la toilette est combattu sans doute par d'autres tendances. Un changement de vêtement, observe notre auteur, occasionne chez de tout petits un véritable trouble

du sens mal assis de leur personnalité. Mais bientôt les bizarres tentatives de l'enfant pour s'embellir jettent une lumière intéressante sur ses préférences esthétiques. Comme le sauvage, il a le goût du clinquant et des couleurs éclatantes,

Plus tard, le goût de l'imitation et de la représentation se développera. Mais « les premiers essais sont toujours un peu maladroits, la transformation se faisant bien plus par une opération de l'imagination de l'enfant que par l'adresse de ses mains. » J. Sully appelle un véritable symbolisme cet art enfantin. L'enfant décrète que tel dessin représente tel objet, comme dans ses jeux il décrète qu'une chaise est une voiture. Puis enfin apparaît l'intention réelle de reproduire ce qu'il voit, et alors on peut saisir dans ses dessins, en tenant compte des maladresses de l'exécution, une façon de voir très sommaire, uniquement attentive à quelques traits caractéristiques. Il simplifie les choses, comme, dans son langage primitif, il simplifie les sons. J. Sully a fait une collection de dessins enfantins et reproduit dans son livre les plus significatifs de ces documents informes. Et voici à quelles conclusions essentielles il aboutit : C'est d'abord encore une fois que l'imagination de l'enfant fait seule le sens de ses premiers barbouillages. Il a cependant l'intention d'être compris. Ses dessins sont un langage. Ils représentent en premier lieu l'homme, et dans l'homme la tête, et la tête de face. Dans la tête, c'est au nez que s'attache l'artiste débutant. La bouche vient ensuite, les oreilles et les cheveux tardivement. Quelques dessins primitifs se contentent de la tête. En général, toutefois, la tête est posée sur quelque chose, sur des jambes. L'enfant est longtemps indifférent à l'égard du tronc, du corps. Les pieds et les mains viennent avant. Ce qui témoigne d'un curieux mépris de toute exactitude, le nombre des doigts est absolument fantaisiste, et il varie d'une main à l'autre. Le dessin de profil paraît beaucoup plus tard que la représentation de la figure de face. Les enfants tiennent à voir les deux yeux, et il leur arrive de mettre le nez de profil et le reste de face. Cela rappelle une histoire, dit J. Sully, racontée par un peintre : un chef indien, dont ce peintre avait fait le portrait, fut si furieux de se voir représenté de profil que le malheureux artiste eut un moment peur pour sa vie. — De même encore les peuples primitifs, dans les dessins des poissons vus de côté, mettent les deux yeux. C'est une règle

presque sans exception, dans les dessins examinés par J. Sully, que les bonshommes de profil regardent à gauche du spectateur. Un autre point mérite une mention : le dessin des accessoires. On pourra diagnostiquer le goût de l'enfant d'après les accessoires auxquels il s'attachera, boutons d'habit, par exemple, pour les petits garçons, fleurs de chapeaux pour les petites filles. D'ailleurs, lorsque l'enfant habille ses personnages, il n'en indique pas moins les membres sous les habits. De même, lorsqu'il dessinera des animaux, il ne tiendra pas compte des pattes invisibles. Il conçoit si peu l'idée d'une chose couvrant l'autre qu'il fera un cavalier vu de profil avec deux jambes. Si on lui en fait l'observation il les efface toutes deux. « La même tendance à montrer l'homme tout entier lorsqu'on ne devrait en voir qu'une partie, apparaît dans certains dessins d'enfants représentant des hommes dans un bateau, en chemin de fer. »

La conclusion de tout ceci, c'est que si l'enfant commence à dessiner d'après des modèles, il finit par en affranchir complètement son art particulier. « Lorsqu'il dessine, il se trouve dans une disposition d'esprit très proche de celle qui lui fait découvrir des formes fantastiques dans le plâtre du plafond, ou dans les lettres de l'alphabet... Les premiers dessins sont pour lui pour ainsi dire des jouets que son imagination corrige, supplée ou perfectionne comme la poupée mutilée et informe. » L'enfant est un observateur pénétrant, mais exclusif. Il saisit un ou deux traits qui l'intéressent et est aveugle sur tout le reste. « Tout le monde sait que rien n'égale l'étonnante ignorance manifestée par la plupart des enfants lorsqu'on les questionne sur les objets les plus ordinaires. » L'enfant est simplificateur et généralisateur dans ses dessins comme en tout. Son œil perd de bonne heure ce que J. Sully appelle son *innocence* première, et, loin de voir ce qui est devant lui, il voit ce que sa petite pensée, déjà pleine de préjugés, lui dit de voir. « Cette altération du sens artistique est analogue à ce que nous expérimentons tous lorsque, perdant notre primitive simplicité d'impressions visuelles de la couleur, nous disons, par exemple, qu'une montagne éloignée est verte, parce que nous pouvons reconnaître qu'elle est couverte d'herbes et que nous savons que l'herbe des prés est verte. » Combien, d'ailleurs, intéressants sont ces partis pris qui s'établissent dans l'in-

telligence enfantine! Notre art à nous, ajoute Sully, n'est-il pas, lui aussi, « sélectif et suggestif », autant que représentatif ?

Ces notes, déjà longues, extraites des notes autrement riches et développées de J. Sully, n'appellent pas de conclusion. Une seule remarque : Sully a puisé à des sources diverses, livres déjà existants, correspondances, etc., sa provision de faits. Toutefois, ce qu'il cite peut-être le plus souvent, c'est un recueil des observations qui, depuis dix ou douze ans, se font à l'école normale de Worcester, dans le Massachusetts, sous l'impulsion du professeur Stanley Hall. Tous les maîtres de l'école se sont mis à noter, sans hypothèse préconçue, sans esprit de système, tout ce qu'ils entendent, tout ce qu'ils voient, en classe, en récréation, partout. Dans une première publication, on a donné tout ce qui a trait aux actes imitatifs de l'enfant. Dans une seconde, on donnera tout ce qui se rapporte au développement de la connaissance. On ne se presse pas de conclure, on amasse des faits dont, un jour ou l'autre, des psychologues tireront des lois. — N'y a-t-il pas là un exemple à suivre, et l'enseignement primaire français ne devrait-il pas, lui aussi, s'empresser de collaborer, par des recueils de ce genre, à une science dont il attend de si utiles indications ?

R. Thamin.

DISTRIBUTION DES PRIX

DE L'ASSOCIATION POLYTECHNIQUE

Le dimanche 19 juin, a eu lieu dans la grande salle des fêtes du Trocadéro, la distribution solennelle des récompenses de l'Association polytechnique.

M. le Président de la République assistait à cette cérémonie. A ses côtés avaient pris place M. Rambaud, ministre de l'instruction publique; M. Bruman, secrétaire général de la Préfecture de la Seine; M. Buquet, directeur de l'École centrale; M. le Dr Brouardel, président de l'Association polytechnique, M. Buisson, professeur à la Sorbonne; M. Malétras, secrétaire général de l'Association polytechnique.

M. Rambaud a prononcé le discours suivant :

MONSIEUR LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE,
MESDAMES, MESSIEURS,

Dans les deux années que je viens de passer au Ministère de l'instruction publique, j'ai pu apprécier dans toute son ampleur et son efficacité la bienfaisante action qu'exercent les associations libres sur le développement de l'éducation nationale.

J'ai eu l'honneur de présider les solennités annuelles de chacune d'elles; c'est la seconde fois que j'assiste à la vôtre. J'ai donc pu, pour ainsi dire, passer une revue générale de cette armée de professeurs libres qui apportent un concours si précieux et si désintéressé à l'œuvre poursuivie par l'État républicain.

Chacune de vos grandes associations est née au lendemain d'une de nos grandes crises nationales.

L'aînée de toutes, la Société pour l'instruction élémentaire, a été fondée par Lazare Carnot, le 18 juin 1815, le jour même où périssait à Waterloo la dernière armée de Napoléon. L'organisateur de la victoire, le vainqueur de Wattignies, qui avait accepté, en un danger suprême, de devenir un ministre de l'Empereur, préparait ainsi, à l'instant même où la patrie était vaincue, un des éléments du prochain relèvement.

L'Association polytechnique, votre Association, Messieurs, a pour origine une victoire de la liberté, celle de juillet 1830; vos premiers

professeurs furent des élèves de l'École polytechnique; leurs premiers auditeurs furent ces mêmes ouvriers qu'ils avaient menés à la bataille; ce furent des combattants, parfois des blessés des barricades. Vos fondateurs, Messieurs, avaient compris que ce n'était rien encore pour le peuple que d'avoir reconquis la liberté s'il n'était préparé, par une large éducation civique, à en bien user. La devise de votre Association, à ses débuts, fut celle que Napoléon avait fait inscrire sur le drapeau qu'il remit en 1804, lors de la grande distribution des aigles, aux élèves de l'École polytechnique : « Pour la patrie, les sciences et la gloire. »

L'Association philotechnique, votre émule, est née dix-huit ans plus tard, presque dans les mêmes circonstances, presque sur d'autres barricades, quand le peuple pour la seconde fois victorieux, précisait ses revendications de 1830, par l'affirmation de sa souveraineté et la proclamation du suffrage universel, quand son rôle de souverain, avec toutes ses difficultés et ses responsabilités, allait commencer pour lui et que l'éducation du souverain devenait la première des nécessités nationales.

La ligue de l'enseignement, ébauchée seulement en 1867, prit décidément son essor après nos désastres de 1870, quand l'ignorance nous apparut comme une complice de l'invasion étrangère et quand on eut la vision très claire que notre relèvement politique était au prix de notre relèvement intellectuel et moral.

Ainsi nos quatre associations ont pour origine quelque grande épreuve nationale, ou glorieuse ou tragique, et leur éclosion coïncide avec un des élans que fit la France pour se ressaisir.

Chacune d'elles est encore animée du souffle patriotique dont s'inspirèrent ses fondateurs, de Lazare Carnot à Jean Macé; leur travail patient, la tâche de chaque jour, sont dominés et comme ennoblis par la pensée initiale; l'effort quotidien n'est que la continuation du grand effort national dont elles sont sorties.

Loin que leur énergie s'affaiblisse à mesure qu'elles s'éloignent de leurs origines, toutes sont en progression constante, et la petite source qu'elles furent à leur début est devenue comme un large fleuve aux eaux fécondantes.

Ainsi votre association, qui a commencé avec 14 cours en 1830, qui n'en comptait que 55 trente ans après, a clos son bilan scolaire de cette année avec 641 cours suivis par 13.500 élèves.

Les autres associations libres ont accompli des progrès analogues. Et je ne parle pas ici de ce grand mouvement des cours d'adultes qui a mobilisé près de 300.000 écoliers ou auditeurs.

Il semblerait que puisque l'État républicain s'est imposé des efforts et des sacrifices si considérables, quand le budget de l'instruction primaire atteignait le chiffre de 170 millions et le nombre de nos instituteurs publics celui de près de 100.000, le rôle de vos associations libres dût paraître moins nécessaire, que leur champ d'action

dût se restreindre, que l'initiative individuelle, dont vous êtes les nobles représentants, fût appelée à s'effacer peu à peu devant l'action de plus en plus énergique de l'État.

C'est le contraire qui s'est produit.

Il s'est trouvé que plus l'État multipliait ses fondations d'écoles, plus aussi le nombre de vos cours libres s'est accru. L'initiative individuelle et l'initiative publique ont marché du même pas. Chaque impulsion nouvelle donnée par l'État à ses propres œuvres d'instruction a eu pour contre-coup une expansion nouvelle de vos sociétés.

Il y a là un très exact parrallélisme qui se vérifie à chaque période de ce siècle. Le graphique que publie votre dernier bulletin mensuel est, à ce point de vue, très instructif. Après la promulgation de la loi Guizot, l'association polytechnique voit doubler et tripler le nombre de ses cours. Quand M. Duruy fait voter la loi de 1867, votre graphique note comme une fusée ascendante. Au temps de M. Jules Ferry, nouveau jaillissement en hauteur, et, à partir de ce moment, c'est une escalade continue et rapide vers ce sommet, vers ce chiffre triomphal de 641 cours.

De ces observations, quelles conclusions tirer? D'abord, que l'action de l'État et celle des associations libres, loin de se contrecarrer, s'aident mutuellement et, à vrai dire, se doublent l'une par l'autre; ensuite, c'est qu'en réalité elles ne se font pas concurrence, mais s'exercent sur des domaines distincts.

L'État, dans ses 100.000 classes primaires, prend l'enfant à l'âge qualifié d'âge scolaire, c'est-à-dire de six à treize ans. Vous le prenez au sortir de nos maisons; vous complétez l'œuvre de ces écoles par celle des cours d'adultes; vous adoptez l'enfant à ce moment critique où il est le plus souvent abandonné à lui-même, où il risque d'oublier les premières notions, où il s'aperçoit d'ailleurs que celles-ci ne suffisent point pour la conduite de la vie, pour les besoins de son esprit, qui gagne chaque jour en maturité, pour les curiosités nouvelles que le contact avec les réalités éveille en lui. Vous le prenez, et du petit écolier vous faites le travailleur intelligent, le souple soldat, le bon citoyen que la République espérait de lui.

Sans doute, au-dessus de l'école primaire l'Etat a créé des écoles primaires supérieures et des écoles professionnelles. Mais si elles sont ouvertes à tous, est-ce qu'il est possible à tous d'y entrer? Est-ce que le plus grand nombre, dès l'âge de treize ans, n'est pas contraint de consacrer toute sa journée à la profession qui le fera vivre, lui d'abord et peut-être les siens? Pour ceux-là vous avez vos cours du soir, où ils peuvent s'asseoir après la journée de travail achevée, où ils trouvent des professeurs qui, eux aussi, auraient le droit d'être las d'une journée de labeur, mais qui leur donnent l'exemple du nouvel effort auquel ils les convient. Et vraiment on ne sait qui le plus admirer, en ces veillées studieuses, du maître ou de l'élève.

Ainsi, toute une part de l'éducation nationale, peut-être la plus considérable, car elle s'étend sur un plus grand nombre d'années dans la vie de l'enfant et du jeune homme, vous avez dû vous la réserver. L'Etat a fait tout ce qu'il a pu pour l'enfant, avec ses 170 millions de dépenses pour l'instruction primaire; il ne peut faire beaucoup plus, sous peine de ruiner les finances; il déplore, mais il avoue son impuissance. Alors vous intervenez. Ce qu'il n'a pu faire, vous le faites. Vous assumez cette part énorme d'un service vraiment public, vraiment national.

Avec quel budget?

Avec un budget plus considérable que celui du ministre de l'instruction publique, un budget qu'aucune commission des finances ne discutera, inépuisable par sa nature, extensible à l'infini. Quoi? La bonne volonté, le dévouement, le désintéressement de vos maîtres.

Vos associations disposent de près de 2,000 professeurs — vous en avez, à vous seuls, Messieurs, 600 ou 650 — à qui vous n'avez jamais présenté une feuille d'émargement, et ces postes d'honneur sont à ce point disputés que vous êtes souvent presque aussi embarrassés que le ministre pour faire un choix.

Oh! je sais bien que, dans votre personnel, le ministre reconnaîtrait aisément une partie du sien. A côté de ceux qui n'enseignèrent que chez vous, il retrouverait bon nombre des professeurs, répétiteurs, instituteurs de l'Université de France. Ils n'en sont que plus méritants, ces réguliers de l'enseignement public qui, leur service achevé, viennent combattre chez vous, en volontaires de l'enseignement libre.

Ce que l'on doit aussi admirer chez vous, c'est la souplesse de vos méthodes, c'est la variété de vos programmes, ce sont les hardiesses de vos innovations, hardiesses souvent heureuses, dont l'Etat n'a le droit de s'inspirer qu'après leur consécration par le succès.

C'est pourquoi l'enseignement de l'État, auquel vous rendez les services que rendent d'intelligents éclaireurs à une armée qui chemine lentement, un peu lourdement, pour cheminer sûrement, vous a toujours été reconnaissant, Messieurs, de votre fraternel concours.

Cette reconnaissance, l'État ne peut vous la témoigner que par des subsides, toujours bien faibles, et par ses sympathies hautement proclamées.

Vous en avez aujourd'hui une marque plus éclatante par la présence de M. le Président de la République. Il y a trois ans, il voulait bien honorer de sa visite le congrès tenu au Havre par les délégués de toutes les associations libres, et dans lequel ont été tracées les lignes directrices de leur activité nouvelle. En 1896, il présidait la solennité pour le trentième anniversaire de la ligue de l'enseignement. Je suis fier de célébrer aujourd'hui, à ses côtés, le soixante-huitième de votre existence si pleine d'œuvres et de bienfaits.

Je suis heureux aussi d'attester, en présence de M. le Président de la République, qu'en cette soixante-huitième année, dans votre acti

vité et votre prospérité sans cesse grandissantes, vous êtes restés fidèles à la fière devise de vos fondateurs : « Pour la patrie, pour les sciences et pour la gloire! »

Dans son discours, M. le Dr Brouardel a remercié M. le Président de la République de l'honneur qu'il faisait à l'Association polytechnique en assistant à cette séance. Il a exprimé sa vive gratitude à M. le Ministre de l'instruction publique et aux membres de l'Université qui n'ont cessé de donner leurs encouragements et leur appui à l'Association. Il a constaté, en terminant, la prospérité régulièrement croissante de l'Association polytechnique :

Avons-nous, a dit en terminant M. le président, atteint le sommet que nous voulons franchir? Certainement non. Plus l'Université développe son enseignement, plus nos cours, nos élèves augmentent de nombre, plus il se fonde autour de nous des sociétés poursuivant le même but. Nous marchons avec elles la main dans la main. Leur succès n'est-il pas celui de nos plus chères aspirations? Chaque jour la science enregistre de nouvelles conquêtes; à chacune d'elles correspond pour nous le devoir de trouver comment elles peuvent être appliquées. Cet effort perpétuel pour vaincre les difficultés, c'est notre vie, c'est le souci journalier de tous nos collaborateurs.

C'est à eux que nous devons tout d'abord témoigner notre reconnaissance. Mais nous serions ingrats si nous ne proclamions pas bien haut que le dévouement de nos professeurs, l'amitié que leur ont vouée leurs élèves seraient en grand péril si nous ne trouvions pas dans la Société amicale des anciens élèves, présidée par notre aimé collègue M. Barré, dans les chambres syndicales et surtout au Ministère de l'Instruction publique, à celui du Commerce, enfin dans la générosité du Conseil municipal, les subsides nécessaires pour assurer le fonctionnement de ces divers enseignements.

Nous devons leur exprimer notre profonde reconnaissance. Grâce à eux, nous pourrons réaliser ce que Bacon avait si bien défini : « Savoir, c'est pouvoir. »

M. le Président de la République a pris la parole en ces termes :

« Messieurs,

Vous vous montrez les dignes héritiers de ces philanthropes qui, il y a soixante-huit ans, fondaient l'Association polytechnique, enseignaient tout ce qui dans les

diverses branches des connaissances humaine s est de nature à améliorer les conditions de la vie et à en élever l'idéal.

» C'est à cette œuvre que vos heures de loisir sont consasacrées. C'est là une mission généreuse et noble.

» Le Président de la République tient aujourd'hui, alors qu'il peut enregistrer et votre dévouement et vos succès, à vous en remercier.

« Vous servez utilement, par cette activité constante, la patrie bien-aimée. Le Président de la République vous en remercie. »

La proclamation des récompenses décernées aux élèves qui suivent les cours des diverses sections a été faite par M. Malétras, secrétaire général. La lecture du palmarès a été interrompue par des chants et par un intermède musical très heureusement réussis

M. Rambaud a clôturé la séance en annonçant les distinctions honorifiques qui ont été accordées à un certain nombre de professeurs de l'Association nommés, officiers d'Académie et officiers de l'Instruction publique.

L'HYGIÈNE SCOLAIRE

AU CONGRÈS INTERNATIONAL D'HYGIÈNE DE MADRID

(1898)

I

Le IXe Congrès international d'hygiène et de démographie s'est tenu à Madrid du 10 au 17 avril dernier, et bien qu'une des sections d'hygiène, la sixième, s'occupât d'hygiène scolaire et infantile et que des sujets touchant la pédagogie même y aient été traités, notre enseignement primaire officiel n'y était pas représenté.

J'y figurais seul avec mon distingué confrère le Dr Navarre, président du Conseil municipal de Paris, comme membre du Comité chargé de représenter la France à ces assises scientifiques, sous le haut patronage de M. le ministre de l'intérieur et la présidence effective de M. le professeur Brouardel, doyen de la Faculté de médecine de Paris.

J'ai suivi avec un vif intérêt les discussions de la sixième section et je voudrais en donner un court aperçu aux lecteurs de la *Revue pédagogique*.

Je dois tout d'abord énumérer les questions sur lesquelles la commission espagnole d'organisation avait décidé d'appeler l'attention des membres du Congrès appartenant à cette section.

1° Des causes qui contribuent à la mortalité des enfants; moyens d'y remédier. Statistique comparative.

2° Prophylaxie de la conjonctivite purulente des nouveau-nés.

3° Hygiène de la vue et des maladies contagieuses des yeux dans les écoles.

4° Influence des sanatoria maritimes dans la prophylaxie des maladies de l'enfance.

5° Les colonies scolaires; leurs résultats pratiques.

6° De l'internat au point de vue hygiénique, ses avantages et ses inconvénients.

J'ajouterai à la suite les questions posées par la commission dans d'autres sections et qui se rapportent à l'hygiène infantile et scolaire.

Quel est l'âge le plus favorable, pour passer de l'exercice intégral spontané à l'exercice spécial discipliné qui constitue la véritable gymnastique.

De l'hygiène du sport vélocipédique.

Des matériaux de construction au point de vue de l'hygiène.

L'hygiène de la construction des crèches.

Bien que tous ces thèmes ne rentrent pas dans le domaine de l'hygiène scolaire proprement dite et de la pédagogie, il peut cependant sortir de leur développement quelques préceptes utiles à la santé de l'écolier.

On ne peut pas dire qu'au Congrès de Madrid on ait eu à entendre des choses nouvelles, mais la plupart des sujets ont été abondamment et convenablement traités par des médecins membres des comités d'hygiène ou des conseils académiques, qui connaissent pertinemment les questions, qui savent juger, avec une compétence et une impartialité louables, l'état défectueux des écoles espagnoles. Ce qui manquait néanmoins quelquefois dans les conclusions de tel ou tel mémoire excellent, c'étaient les remèdes à apporter aux défectuosités qu'on nous signalait.

Je n'indique que pour mémoire les maladies des yeux dont sont atteints les nouveau-nés. On sait par quelle hygiène des mères au moment de la parturition, et des enfants quelques heures après leur naissance, on peut éviter ces maladies terribles qui font un grand nombre d'aveugles. Mettre dans les mains des pères de famille, quand ils viennent déclarer qu'un enfant leur est né, de petites instructions imprimées, est un procédé fort recommandé et employé dans beaucoup de mairies.

Pour la conjonctivite granuleuse, ou *trachome*, dont sont atteints un grand nombre d'écoliers, plusieurs mémoires ont été présentés et entre autres par les docteurs Altabas et Pi y Suner.

Les conclusions de la sixième section ont préconisé l'isolement des enfants atteints de cette maladie des yeux.

Sur l'éclairage de la classe, la majorité des orateurs a incliné vers l'éclairage unilatéral gauche; mais j'ai fait remarquer que l'enseignement mutuel par des moniteurs existant encore dans certaines écoles espagnoles, celles-ci, grandes classes virtuellement divisées en plusieurs, ne présentent pas et ne peuvent présenter la régularité de l'éclairage unilatéral gauche adopté dans les écoles françaises, allemandes, belges et autres. C'est une réforme, d'ailleurs, qui est en voie de s'établir. L'enseignement mutuel tend à disparaître [1].

Pour l'éclairage artificiel, un des congressistes, M. Gabriel Abren, professeur à l'École des Arts et Métiers de Madrid, a préconisé l'emploi de la lumière électrique; de même l'écriture droite a été recommandée, et enfin les divers orateurs se sont accordés sur l'emploi de bancs-tables à distance négative ou nulle, dont plusieurs modèles se trouvaient à l'exposition annexe du Congrès. Ils avaient été exposés par

1. Voir ma *Mission en Espagne*, Delagrave.

le Musée pédagogique de Madrid, si habilement dirigé par M. Corsio.

Au cours d'une des plus intéressantes séances de la sixième section, un orateur a dit que l'une des causes des défectuosités physiques et intellectuelles de l'écolier, c'est la nourriture insuffisante que les parents donnent à leurs enfants. On a recommandé, et elles existent encore imparfaitement en Espagne, les associations scolaires qui peuvent remédier à cette misère. Il n'y a pas non plus, et on n'en a pas parlé, de sociétés ou ligues de tempérance, comme il en existe en France, en Belgique, en Suisse. Elles seraient cependant fort utiles, car l'alcoolisme fait déjà des ravages dans ce pays qui, jusqu'ici, lui était resté réfractaire. Doit-on en accuser l'introduction d'alcools étrangers?

Une campagne assez vive a été menée en faveur de l'inspection médicale des ecoles qui soulève, en ce moment-ci même, d'ardents plaidoyers en Allemagne et existe à peine à Madrid.

La nécessité de la revaccination dans les écoles au bout d'un certain temps (en général dix ans) a été soutenue dans cette section; et, dans d'autres, on a parlé de la vaccination obligatoire, indiqué l'opportunité de vacciner les arrivants dans une commune infectée, et blâmé les résistances de ceux qui craignent la nocuité de la vaccination dans de tels milieux.

L'hygiène des écoles a été traitée par le Dr Campilla, inspecteur médical des écoles de Madrid, par M. J. de las Heras, le Dr Tomas Gallego, médecin de Villa Vaquarin.

Mme Monreal de Lozano, directrice d'une école de Barcelone, a parlé de l'enseignement de l'hygiène dans les écoles de filles et, à ce propos, le rôle de la femme dans cet enseignement, l'utilité des écoles ménagères, avec allusion à ce qui se fait dans les écoles de Paris et de Bruxelles, ont été invoqués.

M. Gonzalez Campo, médecin de la Bienfaisance de Madrid, a parlé des mesures à prendre contre la propagation des maladies infectieuses dans les écoles.

De son côté, la mauvaise éducation des enfants a été présentée par le Dr Alcina, professeur à la Faculté de médecine de Cadix, comme une des causes de l'hystérisme infantile, théorie qu'a appuyée de toute son autorité M. le Dr Criado, professeur des maladies de l'enfance à l'Université de Madrid, dans un élégant mémoire intitulé : *Quelques idées sur l'éducation morale des enfants.*

Dans une autre section aussi, M. le Dr Hauser, médecin fixé depuis quelques années à Madrid, où il a acquis une grande autorité, a déclaré comme très souvent inutile cette guerre aux crachats des phtisiques qui se poursuit dans les casernes, dans les écoles, dans les omnibus et dans les wagons. Ne prennent pas la phtisie, dit-il, tous ceux qui s'exposent à la contagion; mais ceux qu'ont rendus susceptibles une mauvaise alimentation, un logement défectueux, toutes autres conditions d'affaiblissement.

« De même, dit-il, que la poursuite du bacille par les désinfectants et les remèdes microbicides, n'a jamais produit un effet salutaire sur le malade, de même la guerre qu'on fera aux crachats n'exercera aucune influence favorable sur les personnes qui entourent le malade, si on ne s'occupe pas d'améliorer les conditions physiologiques de leur existence. La lumière, l'air pur en abondance, une alimentation saine et suffisante, voilà les vrais préservatifs de ceux qui souffrent de la tuberculose, et également de ceux qui sont obligés de vivre en commun avec eux. »

II

L'un des sujets qui ont été l'objet d'un grand nombre de communications, ce sont les colonies de vacances. Les Drs Enrique Salcedot, Eduardo Vincenti, conseiller d'Etat, Juan Penill, Delvaille de Bayonne, ont présenté des mémoires sur ce sujet. J'ai raconté dans le compte-rendu de ma mission en Espagne en 1891, les avantages de cette institution[1] qui, depuis le moment où, en 1876, le pasteur Bion, de Zurich, l'a mise en mouvement, a fait tant de progrès et a rendu de si grands services. J'ai dit la part qu'y avait prise l'Espagne, car depuis, sept ou huit villes ont suivi l'exemple de Madrid et de Grenade, que j'avais alors signalé. Un récent rapport du pasteur Marthaler, de Berne, suivant de près celui du pasteur Bion (*Vingt années d'exercice des colonies en Suisse, 1876-1896*), a refait un bon historique de l'œuvre à tous les points de vue (organisation, coût, résultats).

Au cours de la discussion sur les colonies scolaires, il fut aussi question de ce qui se pratique en Angleterre, en Hollande, en Belgique même; c'est-à-dire de l'envoi d'écoliers des villes chez des paysans ou chez des ouvriers des campagnes qui, moyennant une faible rétribution, accueillent ces enfants pendant une quinzaine de jours, les nourrissent, les associent à leur vie de famille, leur enseignent même leur propre travail d'atelier, de champ, ou de couture. Il y a certes là un grand bienfait pour ces petits écoliers, il y a aussi d'intéressants et ingénieux exemples de solidarité. On cite volontiers ce qui se passe en Hollande, où un échange se fait entre les enfants des villes et ceux de la campagne : ces derniers, reçus et hébergés par de bons bourgeois citadins qui les initient aux curiosités de la ville; tandis que les petits citadins reçoivent, à la campagne, une saine nourriture et des habitudes de travail.

Mais il a semblé ressortir, des discussions du Congrès, que l'envoi en colonies véritables entraîne une surveillance plus active et plus facile des petits colons. Le maître veille à leur nourriture, à leur

1. Voyez *Guide hygiénique et médical de l'instituteur*, par les Drs Delvaille et Breucy (a été traduit en espagnol).

lever, à leur coucher, aux soins de propreté, au petit journal qu'ils rédigent, à leurs promenades et à leurs jeux. Ce n'est pas la sévérité du temps scolaire, c'est une discipline plus douce, mais c'est une discipline.

Et puis, le séjour à la campagne est trop court dans les colonies dispersées, et M. Sarda demande même que l'envoi en colonie dure un bon mois, et que, pour consolider l'effet de ces vacances, on les réitère deux ou trois ans de suite pour le même écolier. Cela pourrait avoir des inconvénients résultant de la différence d'âge des petits colons, qui ne permet pas à tous de prendre une part égale à la vie de la colonie. C'est le même motif qui m'a fait repousser la proposition d'un des orateurs qui, dans son mémoire, acceptait, pour un même envoi, des enfants de huit à quatorze ans.

D'ailleurs, au Congrès de Berlin, en 1881, on discuta les avantages de l'un et de l'autre mode, et la majorité se prononça pour la colonie en commun. Une telle résolution n'a pas été proposée à Madrid; elle eût été certainement adoptée.

Au Congrès de Madrid, on peut dire que l'enthousiasme pour les colonies de vacances a été général, et que la création des sanatoria, préconisée dans les excellents mémoires de MM. les D[rs] Godoy, professeur à la Faculté de Madrid et Tolosa Latour, de la Société protectrice de l'enfance, n'a pas eu un moins chaleureux accueil.

Tous les membres espagnols présents lors de cette discussion se sont inscrits comme les propagateurs décidés de ce genre d'établissements si utiles.

Quant aux colonies, voici les conclusions que j'ai présentées à la section et que celle-ci a adoptées :

« Considérant que les colonies de vacances ont été instituées et fonctionnent depuis vingt-cinq ans dans un grand nombre de pays, pour soustraire pendant quelques jours les enfants des écoles primaires au vagabondage nuisible des vacances, surtout dans les grandes villes;

» Que chez les écoliers de dix à douze ans, ce séjour produit, d'après les hygiénistes les plus autorisés, un gain de poids, de taille, de circonférence thoracique supérieur, pour trois semaines de ces vacances à celui qu'on observe pendant six mois, au moins, chez des enfants ne bénéficiant pas de ce régime;

» Qu'il y a là, une ressource précieuse pour assurer la vigueur et la santé de ces jeunes enfants;

» Que le bénéfice de ces colonies se continue pendant quelques mois après la rentrée en classe;

» Que les habitudes de propreté, de discipline, d'effort sur soi-même fortifient aussi le caractère des enfants, soit par un contact plus intime entre eux, soit par la reconnaissance que leur inspire l'œuvre, à l'égard de ceux qui leur procurent ces vacances;

» Que ces habitudes, les idées, les sentiments qu'ils rapportent au

logis paternel sont bien vite partagés par leurs familles, et contribuent à élever le moral de celles-ci, en leur montrant l'atmosphère de fraternité qui circule autour d'eux;

» Que les conditions de simplicité, dans lesquelles sont et doivent être installées ces colonies, leur enlèvent tout caractère d'exception et de luxe propre à fausser l'esprit des petits colons;

» Que le prix de revient des colonies, lequel, dans les circonstances ordinaires, n'a jamais dépassé 3 francs par jour et par enfant, soit 65 francs par tête, pour un séjour de trois semaines, permet de multiplier, sans trop de frais, ces institutions, et de donner un emploi plus rationnel et plus efficace aux fonds des caisses encourageant les écoles, souvent moins utilement appliqués.

» Pour d'autres considérations encore :

» La sixième section d'hygiène émet le vœu que les municipalités et, concurremment avec elles, les caisses des écoles, les délégations cantonales et toutes les institutions analogues, fondent des colonies de vacances.

» La sixième section recommande ce genre d'œuvres comme un des plus capables de fortifier la santé des enfants et d'améliorer leur moral, en même temps que celui de leurs parents. »

Mlle Maria de la Rigada, professeur à l'école normale des filles de Madrid, a lu une note très détaillée sur l'anthropométrie à l'école.

Les notions de cette partie de la science anthropologique sont déjà appliquées au choix des enfants envoyés en colonies de vacances et aux règles pour l'enseignement de la gymnastique, conformément à deux circulaires de la Direction générale de l'instruction publique (15 février et 18 mars 1894). Mlle de la Rigada voudrait qu'on les utilisât à l'école afin que la distribution du travail aux enfants fût plus rationnelle et plus hygiénique, que le maître pût mieux connaître l'organisme de ses élèves et mieux surveiller leur développement. L'auteur pense également que l'anthropométrie à l'école primaire « offrira aux anthropologistes un champ d'investigation et d'expérimentation scientifiques pour résoudre d'intéressants et difficiles problèmes ethniques, psychiques et sociaux ».

Mlle de la Rigada conclut à l'établissement, dans chaque chef-lieu de province, d'un laboratoire d'*anthropoculture*, dans lequel les maîtres d'écoles normales et primaires viendraient trois fois par mois faire mesurer leurs élèves; les résultats en seraient consignés sur des feuilles spéciales avec addition des observations sur la valeur morale, intellectuelle et esthétique de l'enfant, prises à l'école. Plus tard, un laboratoire anthropométrique serait établi dans l'école et les maîtres transmettraient leurs feuilles à la direction centrale pour servir d'éléments à une statistique intéressante.

Mlle Tella, professeur auxiliaire à l'école normale des filles de Madrid, a, par son mémoire sur *les Conditions hygiéniques du Livre pendant la*

période scolaire, provoqué une discussion fort vive au sujet des méthodes pédagogiques et de l'influence même de l'école au point de vue moral.

Mlle Tella critique avec raison certains livres d'instruction ou de récréation qui, malgré la meilleure volonté de leurs auteurs, sont fort au-dessus de l'intelligence des enfants, la torturent, et causent ainsi un véritable surmenage : expressions savantes, raisonnements subtils, phrases tourmentées, tout se rencontre dans ces livres soi-disant écrits pour les enfants, et que ceux-ci ne comprennent pas. Ce sera une réforme difficile à atteindre, car auteurs et éditeurs s'entêtent dans leur erreur.

Au point de vue matériel, beaucoup de livres sont écrits avec des caractères trop petits, et l'effort de l'œil conduit à la myopie; de même quand les lignes ne sont pas assez distantes, ni les lettres non plus; le papier devrait être teinté.

Voici le résumé des conclusions de Mlle Tella :

« Ne pas se servir pour l'impression de caractères usés; employer un papier assez fort pour que le recto de la page ne pas soit masqué par le verso; prendre comme caractères le corps 8 au minimum à un ou deux points; les lignes n'auront pas plus de 8 centimètres; il n'y aura pas plus de huit lettres dans un centimètre; le papier sera légèrement jaunâtre et non satiné.

« Au point de vue intellectuel, le livre conservera le caractère « infantile » et sera toujours à la portée du degré d'intelligence de l'enfant. On considérera comme dangereux tout livre qui produira l'obsession ou d'autres troubles cérébraux ».

La lecture de ce mémoire a suscité, ai-je dit, une discussion très nourrie que je n'ai pas à préciser ici. L'introduction du livre dans l'enseignement avant l'âge de onze ans a été vivement critiquée par M. Sarda, directeur de l'école normale de Madrid et membre du Conseil de l'instruction primaire, qui connaît bien nos écoles françaises et a écrit sur elles d'excellentes choses. M. Sarda critique le caractère des enfants qui n'osent pas prendre sur eux d'avoir une opinion sur telle ou telle question qui leur est posée. Ils ont celles de leurs parents et souvent aussi celles du livre. Au lieu d'abuser ainsi du livre, on ferait mieux d'augmenter l'importance de l'enseignement du maître, en tous cas de défendre l'usage du livre avant onze ans.

Je ne dirai pas ici tout ce qui a suivi cette exposition de doctrine, de laquelle est sortie l'opinion moyenne que le livre est utile pour fixer l'enseignement; que certaines matières exposant des vérités certaines, comme les mathématiques, trouvent dans le livre, pour aider leur compréhension, un précieux auxiliaire, et Mlles de la Rigada et Tella n'ont pas manqué de citer le livre excellent qu'elles viennent de publier sous ce titre : *Aritmetica elemental.*

Un moment même, la question de l'utilité de l'instruction a été mise en cause, et un orateur, se référant à des statistiques publiées

dans ces derniers temps, a accusé l'instruction de pousser à la criminalité. Les défenseurs de l'instruction n'ont pas manqué de demander qu'on prouvât par quel moyen ce que l'on enseigne à l'école, y compris la morale, peut conduire à la criminalité, puisque au contraire, l'enseignement qu'on y donne démontre à l'enfant les avantages de la bonne conduite. Il a été dit encore que les statistiques ne prouvent rien, car il n'est pas certain que, parmi les enfants qui commettent les crimes dont on parle, tous ont suivi régulièrement l'école et profité des préceptes moraux qu'on y donne. Et il serait piquant de retrouver, parmi les criminels, un grand nombre d'individus n'ayant pas, à l'âge scolaire, fréquenté l'école. D'autres facteurs de la criminalité existent : l'alcoolisme, la lutte pour la vie, l'ardente poussée vers les jouissances, sans égard au choix des moyens, etc.

L'une des questions du programme de la sixième section était celle-ci :

« Quel est l'âge le plus favorable pour passer de l'exercice intégral spontané à l'exercice spécial discipliné qui constitue la véritable gymnastique? »

Le seul des congressistes qui ait traité la question est M. Dain, professeur distingué de gymnastique, à Biarritz.

Il part de ce principe que l'école, avec les conditions toutes spéciales de contrainte pour l'enfant, d'assujettissement à une tâche, de gêne pour la nutrition générale, est un établissement nuisible à l'écolier. C'est surtout le travail imposé qui nuit au développement de l'enfant; et ce qui manque à celui-ci, c'est la liberté des mouvements ; c'est l'exercice spontané en plein air, lequel active et régularise les fonctions essentielles, contribue au développement harmonique et régulier du corps, au perfectionnement de l'adresse, et par là augmente le courage de l'individu et par conséquent sa volonté.

Jusqu'à l'âge de sept ou huit ans, et même jusqu'à celui de neuf ans, l'enfant ne doit pas, d'après M. Dain, commencer son instruction à l'école; mais à cet âge il doit, concurremment avec les travaux intellectuels, recevoir une culture physique complète basée sur des exercices spéciaux disciplinés. En un mot, c'est la gymnastique psychodynamique du Dr Tissié qui, dit M. Dain, « met en jeu méthodiquement, successivement tout l'organisme, par l'impulsion cérébrale donnée suivant le degré de force et de réaction nerveuse du sujet. »

Dans ma précédente mission en Espagne, ayant à m'occuper des exercices physiques pratiqués par les écoliers, j'avais très légèrement touché à la bicyclette. Cet exercice se montrait à peine dans le pays. Aujourd'hui, il a pris là, comme ailleurs, un très grand développement et on a cru bon de mettre l'étude de ce sport au programme du Congrès. MM. le Dr Espina, médecin distingué de l'hôpital général de Madrid; Dain, professeur de gymnastique à Biarritz; d'autres encore,

ont posé les règles de l'usage de la bicyclette. On les connaît assez pour que je n'aie pas à les donner longuement.

On s'accorde à ne pas faire commencer la bicyclette aux enfants avant dix ans, et encore faut-il en user modérément alors, parce que le squelette n'étant pas complètement ossifié, il est nécessaire de ménager les extrémités osseuses, très faciles à s'enflammer.

Quant à ne pas aller trop vite et à ne pas faire de longues courses, même pour les adolescents, c'est élémentaire. Et de même que pour l'enseignement de la gymnastique, il faut examiner consciencieusement l'élève qui va s'y livrer, de même on doit prendre et plus sévèrement encore, pour l'usage de la bicyclette, des précautions. Les fonctions doivent être intactes.

L'usage des bains scolaires et principalement des bains-douches si faciles à établir et si efficaces pour les écoliers pauvres qui négligent, à l'exemple de leurs parents, les soins corporels et sont une cause d'insalubrité des écoles, ne s'est pas répandu en Espagne.

On en a parlé, à la sixième section du Congrès, aussi bien que des bains de natation qui sont une école d'exercices et en même temps de courage; mais, sera-ce un vœu platonique? On m'a conduit, cependant, à une petite école Soter, du quartier Salamanca, qui vit d'un legs de son fondateur. L'établissement est petit, bien tenu par des maîtresses laïques, qui s'occupent de la propreté de leurs élèves et leur donnent fréquemment des bains.

Dans une des rares excursions faites par les membres de la sixième section, ils ont été dirigés vers le collège de Jésuites, situé à Chan-Martin. C'est un bel établissement, à classes et études spacieuses, qui paraît dans des conditions d'hygiène convenables. J'y ai remarqué deux particularités : le système des pupitres et celui des dortoirs.

Les pupitres, au lieu d'une tablette qui se lève devant l'élève et masque alors sa tête aux regards du professeur, se lève latéralement et permet au maître de voir ce que fait l'écolier.

Quant aux dortoirs, ils consistent en une série de chambres placées bout à bout et s'ouvrant sur un corridor. Les chambres n'ont pas de parois allant jusqu'au plafond; les cloisons s'élèvent à deux mètres environ, laissant pour l'aération une distance suffisante entre leur extrémité supérieure et le plafond de la salle.

Comme plafond, elles ont un treillis en fil de fer qui ne permet pas l'évasion. De plus, la porte, dont le surveillant a la clef, peut être ouverte dans la nuit par l'élève; il peut sortir, mais quand il rentre, il ne peut pas refermer la porte, et le surveillant voit bien qu'il est sorti.

Avant de passer aux conclusions de la sixième section, je voudrais dire quelques mots de la communication de M. le Dr Bejarano, membre de la commission municipale de l'instruction primaire de Madrid.

Dans son mémoire intitulé *l'Éducation intégrale*, il a jeté un coup

d'œil sur la dégénérescence actuelle. En ce qui concerne celle plus particulière de la race espagnole, il ne croit pas qu'elle ait pour cause la nature même de ce climat qui favorise la paresse et l'atonie. Sans nier l'influence de la vie moderne avec ses excitations de divers genres, qui abaissent le moral et affaiblissent le physique, il fait remonter la dégénérescence actuelle aux « méthodes vicieuses de l'éducation publique, à une direction pédagogique mal entendue et mal appliquée encore ».

Grâce à la complicité de la famille, du maître, du législateur, l'éducation précoce et forcée nuit au développement physique. Le législateur devrait refaire et surtout alléger les programmes; la famille, compléter la tâche du maître par une bonne éducation domestique; le maître pourrait avoir une compréhension plus sérieuse de son rôle éducatif [1].

C'est dans l'intellectualisme et la prépondérance de la mémoire que réside la principale cause du surmenage.

Ce n'est pas avec la gymnastique régulière qu'on corrigera les conséquences de l'intellectualisme précoce et forcé. Ce n'est pas la grosseur des muscles qui constitue la santé. Et puis, l'enfant aime surtout les exercices violents; mais la gymnastique de Lagrange et des Suédois l'ennuie.

Le Dr Bejarano veut, pour l'écolier, les jeux attrayants, dans lesquels sa spontanéité se donne libre cours; et comme jeux espagnols, la paume, les boules, le palet et les barres.

Il faut donc que l'État établisse autour des écoles de grands espaces où ces exercices puissent se faire en plein air. Il doit aussi favoriser les colonies scolaires de vacances et les hospices maritimes.

Mais, c'est surtout la volonté qu'il faut développer chez l'enfant, d'après le Dr Bejarano. « L'hygiène humaine, dit-il en terminant, sera un fait, quand on donnera à la culture de la volonté une part de l'intérêt, qu'avec un véritable abus, on consacre aujourd'hui à l'éducation de l'intelligence ».

Voici les vœux de la sixième section qui ont été adoptés dans la réunion plénière du Congrès :

1° Vulgariser, par le moyen de *tracts* ou d'almanachs populaires, les préceptes de la plus rigoureuse asepsie de la femme pendant l'accouchement et de l'enfant sitôt après sa naissance, pour épargner à celui-ci l'ophtalmie purulente.

2° Constituer une commission internationale qui étudie, pour le prochain Congrès, s'il y aurait convenance à faire promulguer, par les divers gouvernements, une loi protectrice de l'enfance, analogue à

---

1. On trouvera ces idées remarquablement présentées dans un livre dont on annonce la traduction en français : *Ensays de una higiene de la inteligencia* par le Dr Nicasio Mariscal.

la loi Roussel tendant à diminuer la mortalité infantile, si grande dans les premiers mois.

3° Encourager la diffusion des préceptes d'hygiène parmi les classes populaires, et l'enseignement de l'hygiène infantile dans les écoles publiques, principalement dans celles des filles.

4° Recommander la création de l'inspection médicale dans les asiles, les écoles et les ateliers.

5° Préconiser les avantages obtenus dans les colonies scolaires et dans les excursions en plein air.

6° Conseiller la création de sanatoria maritimes ou de montagne, en vue de la prophylaxie des maladies des enfants.

Une des particularités du Congrès de Madrid, qui mérite d'être signalée, c'est la participation des femmes à ses travaux.

Pour ne parler que de la sixième section, nous avons pu entendre Mmes Montréal et Carbonnel, d'un côté, Mlles de la Rigada et Tella, présenter leurs mémoires, les défendre et prendre part aussi à la discussion des mémoires lus par d'autres, et cela avec la plus grande aisance, sans pédanterie et non sans grâce. Les présidents de la section : MM. España, président du Conseil général de Madrid; Navarre, président du Conseil municipal de Paris; MM. les vice-présidents Drs To'osa-Latour et Pulido, ce dernier député, n'ont pas manqué de remercier les dames de leur précieux concours.

Un Français ne peut passer quelque temps à Madrid sans connaître les œuvres que la colonie française y a établies et dont le début remonte à 1869. Ces œuvres sont : 1° la Société française de bienfaisance, d'assistance mutuelle et d'enseignement de Madrid; 2° l'Hôpital français.

La première branche de la Société française, c'est la bienfaisance, qui dépense environ 8.000 francs par an, pour secourir les vieillards d'une façon permanente, trouver des emplois aux inoccupés et rapatrier les Français nécessiteux. A ceux-ci, d'ailleurs, on donne pendant leur séjour le moins de secours pécuniaires possible; mais on leur fournit, grâce à l'activité et à la générosité des dames patronesses, du linge et des vêtements.

La section d'assistance mutuelle, trop peu nombreuse, car elle ne compte que cent quarante-quatre membres et menace d'entamer son capital, fournit aux sociétaires, comme toutes les sociétés de ce genre, des indemnités par jour de maladie, les frais de médecin et pharmacien, les frais de séjour à l'hôpital. Elle mérite d'être encouragée et son conseil a fait un appel chaleureux à tous les Français habitant Madrid. Elle reçoit, de temps en temps, des subsides de ceux qui ne font que passer.

La section d'enseignement, connue sous le nom de « Collège de la Société française de Madrid », ne date que de 1884.

Ce collège a été fondé pour donner aux fils de Français, dans leur

langue maternelle, l'instruction primaire élémentaire et supérieure, et pour fournir, aux enfants espagnols ou d'autres nationalités (suisse, turque, belge, etc.), les moyens de poursuivre leurs études, tout en acquérant pratiquement la connaissance de la langue française.

Au début de cette année scolaire, on a ajouté au programme les éléments du latin nécessaire pour les deux premières années du baccalauréat espagnol, et un cours d'allemand. Ces cours spéciaux coûtent : le premier, 7,50 piécettes par mois, le second 5. Quant à l'enseignement ordinaire, il coûte, par mois, 10 piécettes pour la classe enfantine, 15 pour les trois classes moyennes, 20 pour la classe supérieure.

J'ai parcouru ces classes et interrogé quelques élèves qui ont bien répondu à mes questions, ont lu et récité des fables et des morceaux de poésie. Malgré les efforts d'un maître qui débrouille les petits Espagnols et les prépare à suivre l'enseignement commun, il reste encore, dans la prononciation de ceux-ci, les défectuosités qui sont celles de la plupart des Espagnols parlant notre langue.

L'école regorge d'élèves; elle vient d'être refaite à grands frais.

Il ne saurait donc être question de la déplacer encore. Mais le jour où cela sera nécessaire pour le plus grand bien de l'hygiène et de l'instruction, nos compatriotes de Madrid n'hésiteront pas.

Ceux qui sont à la tête des œuvres françaises, MM. Roy, Polak, Dussac, Junca, Presser, Süss, de Seprès, R. Delvaille, Daniel, Barle, d'autres que j'oublie, sont dévoués à une tâche qu'ils remplissent avec une intelligence et une persévérance à toute épreuve. La France peut compter sur eux.

C'est sur cette indication des œuvres françaises à Madrid que je termine ce rapide et incomplet aperçu des travaux du IX[e] Congrès international d'hygiène et de démographie touchant la protection, l'instruction et l'éducation de l'enfance.

D[r] C. Delvaille.

CAUSERIE HISTORIQUE

Histoire des rapports de l'Église et de l'État en France de 1789 à 1870.

Nulle question n'est plus importante en histoire et en politique. Elle touche aux droits de la conscience, à l'organisation de l'instruction publique et par suite aux destinées mêmes du pays. Si l'Église domine seule, c'est la théocratie qui règne. Si l'État est maître absolu, la liberté religieuse peut être étouffée. S'il y a partage, sans qu'il existe un accord parfait entre les deux autorités, des directions divergentes peuvent être imprimées à l'éducation de la jeunesse, au grand détriment de l'unité morale de la patrie. Aucune question, depuis la Révolution, n'a plus agité les esprits en France, ni donné lieu à des solutions plus différentes. De la suspicion et de la persécution au temps de la *terreur*, l'Église a passé brusquement à une indépendance presque complète. Le Concordat de 1801 l'a étroitement rattachée à l'État. Bien que le Concordat subsiste encore, son esprit a été singulièrement altéré. L'Église, tout en prétendant conserver le bénéfice des subsides annuels du budget, s'est affranchie des liens qui la serraient le plus étroitement. Elle a réussi à entamer le monopole universitaire. La proclamation de l'infaillibilité pontificale au concile de 1870 a justement inquiété les États, en dressant devant eux le spectre de la théocratie. Ainsi la vieille lutte pour la suprématie entre le pouvoir spirituel et le pouvoir temporel, qui est un legs du moyen âge, n'a pas encore cessé dans notre France, au seuil du XXe siècle.

Les matériaux de cette intéressante histoire sont épars dans une infinité d'ouvrages spéciaux, d'articles de revues et de brochures de circonstance. Tous les partis ont dit leur mot; toutes les opinions ont été soutenues à propos de chaque débat nouveau, avec ardeur et souvent avec talent. Mais il est difficile de dégager la vérité de tant d'œuvres de partis. L'histoire, jusqu'ici, n'était pas faite sur ce point.

M. Debidour, inspecteur général de l'enseignement secondaire, a abordé cette tâche difficile avec beaucoup de crânerie. Il ne s'est pas enfermé longuement dans le silence des salles d'archives, jugeant suffisante l'ample moisson de matériaux déjà mis au jour. Mais il a accumulé lentement les pièces d'un volumineux dossier; il en a extrait tout d'abord de savantes leçons, professées avec succès en Sorbonne, pour bien préciser les faits et asseoir solidement son jugement. De ce double travail de recherche et de composition, encore mûri par la réflexion, il a tiré une histoire des rapports de l'Église et de l'État en France de 1789 à 1870[1]. C'est une complète et lumineuse synthèse de la question.

L'auteur se contente d'exposer les faits; il sait qu'un historien doit éviter toute polémique: il se défend avec raison de donner « ni conseils ni leçons ». Mais il est difficile de vaincre un tempérament de lutteur, ou de dissimuler complètement des opinions nettement établies et de longue date. Aussi bien est-il bon que l'historien ait une idée maîtresse. L'impartialité ne doit pas dégénerer en indifférence. Nous savons de la bouche même de M. Debidour qu'il est un libéral, puisqu'il professe que « l'État n'a le droit ni de proscrire, ni d'entraver une religion qui ne trouble pas l'ordre public ». Nous savons aussi qu'il est un partisan convaincu de la souveraineté de l'État; car « nulle religion ne doit empiéter sur le domaine de la société civile; et si, par suite d'un pareil abus, un conflit se produit entre les deux pouvoirs, le dernier mot doit toujours rester à l'État ». Telle est l'idée maîtresse de ce beau livre. Nous en comparerons les conclusions historiques avec celles des historiens les plus autorisés qui, dans ces dernières années, ont traité les différentes parties de ce grand sujet.

I

Le premier essai tenté lors de la Révolution pour organiser les rapports de l'Église et de l'État fut la célèbre *constitution civile du clergé du 12 juillet 1790*. Déjà le haut clergé s'était rangé résolument dans le parti de la contre-révolution. Plusieurs évêques avaient émigré; la plupart de ceux qui siégeaient à la Consti-

1. Un volume in-8°, chez Alcan. Paris, 1898.

tuante étaient hostiles aux réformes. Déjà les biens du clergé avaient été mis à la disposition de la nation; déjà les congrégations ecclésiastiques, malgré beaucoup de sages tempéraments, avaient été déclarées supprimées en droit (13 février 1790). La Constituante, ayant pris en main le gouvernement de la France, s'imagina qu'elle avait les mêmes droits que l'ancienne monarchie sur la direction et la police des cultes. Elle vota les quatre titres de la constitution civile du clergé sur les offices ecclésiastiques (répartition nouvelle des diocèses et des cures); sur la nomination aux bénéfices (élections, consécration, serment); sur le traitement des ministres de la religion; sur la loi de la résidence. Ce règlement fut inspiré surtout par les jansénistes de l'Assemblée, Camus, Grégoire, Lanjuinais, etc. M. Gazier, qui s'honore de se rattacher à la tradition de ces grands esprits, a fait connaître dans le détail la mise en œuvre de cette réforme [1]. Sans doute, il reproche aux laïques de la Constituante d'y avoir procédé avec une déplorable précipitation. Cependant il s'efforce de prouver qu'elle n'était nullement contraire aux canons de l'Église; que l'élection des évêques par le peuple, que leur consécration par les évêques de la province, en dehors de toute bulle pontificale, avait été pendant des siècles la loi de la primitive Église. La vie de Grégoire, évêque constitutionnel de Blois, nous montre cette constitution civile en exercice. Grégoire a pu constituer régulièrement son conseil épiscopal, faire élire les titulaires des différentes cures suivant la loi nouvelle, multiplier les visites pastorales dans toute l'étendue de son diocèse, donner la confirmation à plus de cinquante mille de ses ouailles, c'est-à-dire au quart environ de la population totale, et édifier de ses enseignements et de ses exemples les âmes dont il avait la charge. Cependant il s'est trouvé en présence du plus intransigeant de tous les évêques de l'ancien régime, ce Thémines, qui, plus papiste que le pape, refusa plus tard de se démettre pour devenir évêque concorda-

1. *Études sur l'histoire religieuse de la Révolution française*. Paris, 1887 : 1 vol. in-12 chez Arm. Colin. Ces études ont paru sous une forme un peu différente dans la *Revue historique* de 1877 à 1881. M. Gazier est le premier qui, dans ces dernières années, ait abordé ces études d'histoire religieuse au temps de la Révolution : il a utilisé surtout les très nombreuses pièces accumulées par Grégoire en vue d'écrire une histoire ecclésiastique de la Révolution française.

taire. Malgré ses rares vertus, Grégoire ne put empêcher la guerre religieuse de se déchaîner dans son diocèse. Il était d'ailleurs lui-même un adversaire acharné de l'ancien régime et il n'apportait pas toujours dans ses jugements sur les personnes la modération qui convient à un ministre catholique. M. Gazier a donc fourni une contribution très intéressante et très nouvelle à l'histoire de la Révolution. Mais, malgré sa consciencieuse habileté à plaider les circonstances atténuantes en faveur de la constitution civile du clergé, nous ne croyons pas qu'il ait cause gagnée.

M. Debidour considère cette tentative d'organisation gallicane de l'Église de France comme une erreur capitale de la Révolution. Elle donna prétexte aux évêques de refuser en masse le serment; aux simples prêtres de se grouper derrière leurs évêques par point d'honneur. Le pape encouragea secrètement l'opposition, puis condamna la constitution par son bref du 10 mars 1791. Le roi, la mort dans l'âme, autorisa d'abord la promulgation de cette importante réforme, uniquement pour sauver sa couronne. Mais ses conseillers ecclésiastiques lui donnèrent l'assurance que, par sa faiblesse coupable, il était tombé en état de péché mortel. Il n'osait plus communier; et pour échapper à l'angoisse qui torturait son âme, il ne trouva d'autre recours que la fuite de Varennes. Plus tard, lorsqu'il eut opposé son *veto* au décret porté par la Législative contre les prêtres qui refusaient le serment, une guerre civile générale commença, dans les grandes villes, contre les réfractaires; dans les campagnes contre les assermentés. Le refus du serment entraîne successivement, en l'espace de quelques mois, la privation du traitement, la déportation, l'emprisonnement, la mort même. « Prenez garde de faire des martyrs, avait dit l'abbé Maury; le clergé eut ses martyrs, dont le sang fut expié par d'épouvantables guerres civiles et de cruelles réactions. »

Toutes les tentatives faites pour « déchristianiser » la France échouèrent misérablement. M. Aulard les a étudiées dans une très curieuse monographie qui n'est, nous osons l'espérer, qu'un chapitre de la grande histoire de la Révolution que le monde savant attend de lui [1]. La plus brutale fut celle de Chaumette

1. *Le Culte de la Raison et le Culte de l'Être suprême*. Paris, 1892; 1 vol. in-12, chez Alcan.

et des hébertistes pour introniser dans les églises catholiques le culte de la Raison. Il a décrit en s'appuyant sur d'innombrables documents d'archives, et la fête païenne qui fut donnée à Notre-Dame, où les actrices de l'Opéra chantèrent « comme des anges » et les processions burlesques, et les scènes de carnaval encouragées par la commune de Paris pour *déprêtriser* la France. C'était la mise en action des pamphlets irréligieux de Voltaire. Cependant les promoteurs de ces saturnales étaient au fond des déistes, comme Voltaire lui-même, comme ce Gobel dont la démission causa une si douloureuse surprise parmi les catholiques, bien qu'il n'ait pas abjuré le catholicisme comme on le lui a trop souvent reproché. La province suivit l'impulsion venue de Paris; mais avec moins de gaminerie; les fêtes en l'honneur de la Vérité, de la Raison et de la Liberté furent suivies surtout par la bourgeoisie instruite. C'était un culte inspiré par la philosophie qui se substituait à une religion révélée. Cependant cette déification de la Raison avait des allures trop païennes. La Convention éprouvait à l'égard de ces grossières manifestations, qu'elle n'osait pas condamner, un véritable malaise. Aussi accueillit-elle avec un soulagement marqué les tentatives de Robespierre pour ériger en articles de foi les principes du *Vicaire savoyard*. Rendre ses hommages à l'Être suprême créateur de l'univers, et Providence qui le conserve, accepter l'immortalité de l'âme avec les peines et les récompenses qui sont la consécration de notre vie terrestre, c'était instituer un dogme de tout point conforme à la raison, et auquel pouvaient se rallier toutes les consciences chrétiennes. Robespierre sacrifia ceux qu'il qualifiait d'athées dans la personne de Chaumette, d'Hébert, d'Anacharsis Clootz et de leurs sectateurs; il sacrifia la libre pensée dans la personne de Danton, de Camille Desmoulins et des plus ardents patriotes. Il favorisait Grégoire qui put, aux journées les plus sanglantes de la Terreur, siéger à la Convention en costume d'évêque. Les catholiques encourageaient Robespierre en qui ils pressentaient le futur restaurateur du culte et les émigrés espéraient que son imminente dictature serait le prélude du retour du roi [1].

---

1. Dans son discours du 15 frimaire an II, Robespierre déclarait soudoyés par l'étranger tous les ennemis du culte catholique.

Le culte de l'Être suprême ne prit pas plus profondément racine que celui de la Raison. Les âmes françaises étaient façonnées au catholicisme par une tradition bien des fois séculaire. Si elles s'en détachèrent un moment, ce fut seulement par patriotisme. Robespierre avait présenté le culte de l'Être suprême comme une meilleure arme de guerre que celui de la Raison; Carnot ne l'accepta que comme un moyen de défense nationale. Quand l'ennemi eut été repoussé hors des frontières, quand la victoire de Fleurus eut fait tomber l'échafaud, le culte de l'Être suprême cessa d'avoir des adeptes. Il avait été inspiré par l'attitude antipatriotique de la plus grande partie du clergé; « la défense nationale ayant réussi, l'expédient ne fut plus nécessaire ». La Convention ne prit même pas la peine d'abolir les deux cultes institués pendant les tourmentes de la Terreur; elle les oublia et les laissa s'effondrer sous l'indifférence générale.

Mais alors commença pour l'Église un régime nouveau, d'autant plus intéressant à étudier qu'il est moins connu. Pendant près de huit ans, l'Église et l'État furent officiellement séparés. Le 18 septembre 1794, Cambon fit décréter par mesure d'économie que la République ne paierait plus les frais, ni les salaires d'aucun culte. C'est donc d'une manière subreptice, et en quelque sorte par voie d'amendement budgétaire, que commença cette tentative de la séparation de l'Église et de l'État qui aurait pu avoir sans le Concordat de si importantes conséquences. Comme corollaire du décret de Cambon, Grégoire demanda que la Convention garantît à chaque citoyen l'exercice de son culte (21 déc. 1794). La Convention accueillit froidement cette proposition, qui eut au contraire très grand succès dans le public. Aussi Boissy d'Anglas put-il bientôt faire voter la loi du 3 ventôse an III (21 février 1795), qui fut une véritable charte d'affranchissement de l'Église catholique. Désormais la République devait ignorer tous les cultes, mais aussi empêcher qu'aucun fût troublé dans son exercice privé. Le 30 mai suivant, le janséniste Lanjuinais obtint que les églises non aliénées seraient mises à la disposition des citoyens pour y célébrer le culte. Dès lors, le catholicisme fut remis en honneur; beaucoup de prêtres réfractaires reparurent. Les prêtres constitutionnels officiaient au grand jour dans les basiliques publiques; souvent à côté des théophilanthropes qui avaient essayé de ressusciter

un culte sans révélation, purement philosophique. En outre, l'autel de la patrie était dressé dans l'église, on y célébrait chaque décadi les fêtes patriotiques. C'est là qu'on faisait les mariages, qu'on publiait les actes de naissance et de décès, etc. C'est le partage qui eut lieu pendant plusieurs années à Paris, à Notre-Dame. Ainsi se forma un clergé purement gallican, d'origine toute démocratique, très attaché à la République. Malgré les malencontreuses persécutions qui commencèrent sous le Directoire, surtout après le 18 fructidor, l'église constitutionnelle vécut des ressources des fidèles. Les registres originaux de la société catholique de Notre-Dame montrent que la vie était difficile, que les fonds étaient rares. L'on subsistait cependant par ses propres ressources, sans rien demander à l'État. La vie religieuse se réveillait en France. M. Gazier, M. Aulard[1] regrettent que cette séparation de l'Église et de l'État n'ait pu devenir définitive; ils pensent qu'elle était la solution naturelle et nécessaire de l'éternelle rivalité des deux puissances. Mais l'argent manquait aux fidèles; mais les catholiques romains protestaient contre tout partage; mais un vent de réaction soufflait contre l'œuvre de la Convention nationale. Bonaparte n'eut pas beaucoup de peine à acquérir l'appui de l'Église en lui rendant les ressources qui lui faisaient défaut.

II

C'est donc une vérité absolument démontrée aujourd'hui que Bonaparte n'a pas relevé les autels comme il s'en est vanté. M. Debidour n'hésite pas plus à l'affirmer que MM. Aulard et Gazier. Au concile de Paris tenu en 1800 à la veille du Concordat, l'évêque Lecoz constatait avec joie que quarante mille paroisses étaient pourvues de prêtres. Des synodes provinciaux avaient été réunis comme ce synode du diocèse de Blois en 1800, où Grégoire fit adopter les déclarations des gallicans de 1682. La vie normale avait repris pour l'Église. Il suffisait à Bonaparte de l'assurer à jamais en lui évitant à l'avenir toute persécution. Mais le clergé constitutionnel était très attaché à la République

1. *La Séparation de l'Église et de l'État*, dans Études et leçons sur la Révolution française. (seconde série). Paris, 1898; 1 vol. in-12, chez Alcan.

et Bonaparte voulait faire du clergé français un instrument de règne. On sait avec quel mélange d'astuce et de violence le Premier Consul triompha des hésitations et des inquiétudes pontificales. Le Concordat tua le clergé constitutionnel, fut considéré par les réfractaires comme une œuvre satanique, par le pape qui le subissait comme une humiliation profonde, par les libéraux et les philosophes comme une dégradante comédie. Bonaparte était presque seul à défendre son œuvre, dont seul d'ailleurs il devait profiter, Pour désarmer l'opposition des Chambres et de l'opinion, il dut accoler au Concordat les articles organiques au moyen desquels il asservit à l'action directe de sa police tout le clergé français.

Le pape s'était résigné à subir les conditions du Premier Consul pour reconquérir la direction spirituelle du clergé en France et lui conserver l'importante dotation qui fut le prix du marché.

Mais, comme l'observe très bien M. Debidour, Bonaparte s'était joué à plus fin que lui. « L'ancien régime avait fait le clergé de France gallican; Napoléon le fit ultramontain. » En vain il prodigua au pape les humiliations en le forçant à venir rehausser par sa présence le pompeux couronnement de Notre-Dame sans aucune compensation, en le dépouillant de ses États, en le retenant captif à Savone, puis à Fontainebleau. L'auréole du pontife martyr grandit à mesure que pâlit l'étoile de l'empereur. Arrêté par le général de gendarmerie Radet, expédié de nuit à Savone, étroitement surveillé par le préfet de Montenotte, espionné par les prélats de second rang laissés à dessein auprès de lui, par son médecin même, séparé des cardinaux *noirs* que l'empereur a exilés deux à deux dans de petites villes de province, isolé du reste du monde par suite du silence imposé aux journaux sur sa captivité et sur les traitements qui lui sont infligés, Pie VII trouve cependant de dévoués missionnaires dans les membres de la *Congrégation de la sainte Vierge* pour faire connaître partout ses volontés. Il refuse l'institution canonique aux évêques de vingt diocèses parmi lesquels les archevêques de Florence et de Paris. Napoléon réunit le concile de 1811 à Notre Dame; et, après avoir emprisonné trois de ses membres et encouragé à retourner dans leurs diocèses les opposants les plus acharnés, il en obtient une invitation adressée au pape de donner dans les six mois l'investiture

canonique aux évêques régulièrement nommés. Pie VII refuse d'apposer sa signature à ce projet de décret. Il est expédié de Savone à Fontainebleau dans une voiture cadenassée, d'où il ne sort que la nuit. Là, sous la pression directe de l'empereur, il semble se prêter, moyennant de nombreuses concessions de détail, à une modification du Concordat. Napoléon, prenant ses désirs pour des réalités, s'empresse de publier comme loi de l'État, ce Concordat de 1813 que le pape désavoue aussitôt avec non moins d'empressement, sous prétexte que c'était seulement « la base d'un arrangement futur ». Napoléon se sent perdu; l'opposition grandissante des catholiques n'a pas peu contribué à précipiter sa chute; et au début de la campagne de 1814, il fait transporter de nouveau son rival à travers l'ouest et le midi de la France, pour le remettre à Savone entre les mains des Autrichiens.

Ainsi se termine ce duel épique, où les deux adversaires, conscients de leur force respective et des dangers de la lutte, ont semblé craindre tout d'abord de s'aborder franchement. Le 10 juin 1809, Pie VII a excommunié les ennemis de l'Église, sans nommer l'empereur; le 6 juillet, Napoléon fait arrêter le pape sans un ordre exprès. M. Debidour, tout en affirmant qu'aucun général n'aurait accompli sans ordres un acte aussi grave, ne cite qu'une lettre de Napoléon qui pouvait prêter à l'interprétation : « Je reçois à l'instant la nouvelle que le pape nous a tous excommuniés; c'est une excommunication qu'il a portée contre lui-même. Plus de ménagements, c'est un fou furieux qu'il faut renfermer. Faites arrêter le cardinal Pacca et autres adhérents du pape » (p. 264). On le voit, l'ordre nominatif d'arrestation n'existe pas ce qui a permis à Napoléon d'affirmer plus tard qu'il n'avait jamais ordonné d'arrêter le pape. Mais Miollis, qui commandait à Rome savait ne point déplaire au maître en s'emparant de la personne du souverain pontife. De fait, il ne fut pas désavoué.

En somme, les deux adversaires se sont affaiblis l'un l'autre par la lutte. Cependant l'autorité morale du pape a gagné par la persécution. Quant au clergé français, « placé entre le pape et l'empereur qui voulaient également se servir de lui, il ne les a pas servis mieux l'un que l'autre. » Les très importants chapitres où M. Debidour étudie la persécution de Pie VII par Napoléon sont

une digne continuation de Lanfrey, avec moins de développements et de considérations, mais avec autant de relief dans l'exposé des faits, et autant de netteté dans les conclusions.

III

La restauration catholique sembla devoir suivre partout après 1815 la restauration de la monarchie légitime. Les Bourbons s'y prêtèrent tout d'abord avec une bonne grâce inespérée. Le parti qui prit à cette époque la direction du clergé français affichait textuellement son désir de soumettre la France au régime de la théocratie[1], Dix prélats intransigeants, qui avaient refusé d'accepter le Concordat, comme une capitulation honteuse, formèrent sous le nom de « petite Église » le conseil dirigeant des ultras du catholicisme. A leur tête était le grand aumônier Talleyrand-Périgord. Par une bulle du mois d'avril 1814, Pie VII avait officiellement rétabli l'ordre des Jésuites. Ils s'insinuèrent en France sous le nom de *paccanaristes* ou de *pères de la foi*; ils prirent la direction de cette célèbre congrégation de la Sainte-Vierge qui, de la rue du Bac, envoyait ses missionnaires dans toute la France. Ceux-ci, entraînés par le zèle intraitable des abbés de Rauzan et de Forbin-Janson, multipliaient les prêches, organisaient les processions, inauguraient les chemins de croix et les calvaires en adaptant aux airs les plus profanes les cantiques les plus édifiants. Leur langage violent, leurs menaces contre les détenteurs de biens nationaux, leurs excitations à la délation et à l'espionnage, l'appareil bruyant et théâtral de leurs tournées étaient bien faits pour frapper vivement la foule ignorante et craintive. Les théoriciens du parti, les Joseph de Maistre, les Bonald, les Lamennais, se chargeaient d'entraîner l'adhésion de ceux qui pensent.

Le plan des ultra-catholiques pour profiter du mouvement d'opinion qu'ils se flattaient de créer comprenait deux parties : 1° revendiquer les biens d'Église, au moins ceux qui n'étaient pas encore aliénés et dont les revenus étaient évalués à plus de 10 mil-

---

1. Voir dans l'ouvrage de M. Debidour, page 326, le programme du parti ultra-catholique.

lions; pour le reste, obtenir en faveur du clergé une inscription de rentes perpétuelles au lieu de l'humiliante allocation annuelle qui semblait placer les prêtres français dans la domesticité de l'État; 2° s'emparer de l'enseignement public; livrer l'enseignement primaire aux frères de la doctrine chrétienne sous la surveillance des curés; ouvrir largement l'enseignement secondaire aux ecclésiastiques et soumettre l'Université, si elle était maintenue, à la tutelle des évêques.

Le pape devait favoriser l'exécution de ce programme en obtenant l'abolition du Concordat. Deux projets furent négociés en ce sens : l'un préparé à Rome par le duc de Blacas et accepté par le pape le 25 août 1816, devait rétablir purement et simplement le Concordat de 1516, en laissant toutefois Avignon à la France et en sacrifiant les annates. L'autre, du 11 juin 1817, plus atténué dans la forme, supprimait les articles *dits organiques* en ce qu'ils ont de contraire à la doctrine et aux lois de l'Église : il annonçait le rétablissement des sièges épiscopaux supprimés en 1801, « en tel nombre qui serait convenu d'un commun accord » ; il faisait espérer une dotation pour l'Église en biens-fonds ou en rentes sur l'État : il contenait des menaces non déguisées contre les cultes reconnus.

On n'osa pas publier le premier projet de Concordat; mais lorsque le second fut porté officiellement à la Chambre des députés, le 22 novembre 1817, lorsqu'il eut été commenté par les nombreuses propositions de lois que les ultras présentèrent pour le renforcer encore, une clameur si violente s'éleva dans l'opinion, les amendements des vieux gallicans comme Portalis et Pasquier altérèrent si profondément le projet définitif, que les intransigeants du parti conseillèrent eux-mêmes au gouvernement de le retirer. Leur campagne n'en fut que plus vive contre l'Université; il s'agissait de préparer pour l'avenir les jeunes intelligences afin de les rendre dociles à la théocratie. Jusqu'en 1820, Royer Collard, président du Conseil royal de l'Université, très attaché à la doctrine gallicane, défendit autant qu'il le put l'indépendance de l'enseignement d'État; Cuvier, qui resta seul, durant quelques mois, à la tête de ce grand corps, bien que protestant, le défendit moins vigoureusement contre la réaction. Sous la grande maîtrise du breton Corbière, l'Université fut livrée à l'Église. Les collèges

qui, sous l'Empire, avaient ressemblé à des casernes, prirent l'aspect de monastères. L'ordonnance du 21 février 1821 décréta que la religion, la monarchie, la légitimité et la charte seraient les bases essentielles de l'éducation publique; que les évêques auraient le droit d'inspecter les collèges; que des médailles d'or pourraient être décernées aux professeurs qui se distingueraient par leur « conduite morale et religieuse ». Dans les campagnes, les curés seraient autorisés à avoir chez eux deux ou trois élèves et à les former pour les petits séminaires sans être astreints à la rétribution universitaire. On sait les suppressions de cours qui suivirent, la fermeture de l'École normale, la tentative pour prouver par la loi du sacrilège qu'il peut y avoir des crimes même contre la religion. L'Église avait opéré sa mainmise sur l'Université, et, elle l'espérait dans la suite, sur la nation.

Cependant les Bourbons eux-mêmes se défendirent contre ces prétentions excessives avec plus de vigueur que ne semble l'indiquer M. Debidour. Ils maintinrent la doctrine du Concordat, la tolérance à l'égard des cultes; ils ne laissèrent pas détruire l'Université. Ils favorisèrent le clergé gallican contre les ultramontains; l'abbé Frayssinous, les Sulpiciens, l'archevêque de Paris travaillèrent à soutenir les vieilles traditions de la monarchie dans ses rapports avec l'Église. Le célèbre *Mémoire* du vieux gallican Montlosier donna le branle. La cour royale, héritière des idées jansénistes des parlements du XVIII[e] siècle, rappela les lois de bannissement non abrogées contre les jésuites. Elle proclama que les principes de cette société sont « incompatibles avec l'indépendance de tout gouvernement et avec la charte constitutionnelle qui fait le droit public des Français ». Le pape Pie VII, au lendemain du rétablissement de l'ordre des Jésuites, par sa bulle d'avril 1814, avait en effet protesté contre la charte qui assurait la liberté des cultes, non sans des restrictions dangereuses. Charles X lui-même comprit la nécessité de tenir le pape en respect, d'expulser les jésuites. L'ancien clergé aristocratique de l'émigration, plus attaché au roi qu'au pape n'exerçait plus beaucoup d'action sur le peuple. Il avait fait place à un clergé démocratique très convaincu, très actif, très ultramontain et qui travaillait avec ardeur en vue d'augmenter l'influence directe du pape dans l'Église de France. C'est ce que montre très bien M. Seignobos dans un

des plus nouveaux chapitres de son *Histoire contemporaine* si originale et si substantielle (1). Il n'en est pas moins vrai que la masse du peuple français resta persuadée que les Bourbons étaient des fantômes de rois dirigés par des « curés ». La caricature populaire qui représentait Louis XVIII dans son fauteuil roulant que dirigeait un prêtre, avec cette légende : « Va comme je te pousse », a été l'incarnation de cette idée qui a beaucoup contribué à la révolution de 1830.

Le gouvernement de Juillet, bien que né en partie d'une protestation contre les envahissements du clergé, se montra très timide en face de ses prétentions. Sans doute, il donna des gages aux libéraux en faisant adopter en 1833 la loi Guizot sur l'instruction primaire. Mais il ne fit rien pour entraver la croisade contre l'Université. M. Debidour cite de bien curieux fragments d'immondes pamphlets dûs à d'obscurs abbés ou à des insulteurs de profession. Les meneurs de la campagne, Lamennais, Montalembert, Falloux, l'évêque de Langres Mgr Parisis, le P. Lacordaire, sans se livrer à de regrettables excès de langage, se gardaient bien de protester, parce qu'ils espéraient profiter de la calomnie et détruire enfin le monopole universitaire. Louis-Philippe laissait dire, refusant de se commettre dans ce qu'il appelait dédaigneusement une querelle de cuistres et de bedeaux. Pour garder sa tranquillité, il fit même proposer par Villemain, en 1840 et 1844, deux projets de loi qui donnaient d'assez larges satisfactions aux adversaires. Cousin protesta avec vigueur : « Dès l'enfance, disait-il, nous apprendrons à nous fuir les uns les autres, à nous renfermer comme dans des camps différents, des prêtres à notre tête! Merveilleux apprentissage de cette charité civile qu'on nomme le patriotisme! Et ce pays, qui du moins dans ses malheurs avait conservé une ressource immense, la puissance de son unité, la perdra!... » L'énergique opposition de Thiers empêcha la loi de passer. Son interpellation à propos des maisons d'éducation tenues par les jésuites aboutit à « une comédie destinée à tromper l'opinion ». Le comte Rossi fut envoyé à Rome pour obtenir du pape Grégoire XVI les concessions qui devaient sauver le ministère. Le pape, après avoir

1. *Histoire contemporaine*, Paris, 1898; 1 vol. in-8°, chez A. Colin.-V. p. 650 et suiv., le chapitre ayant pour titre : L'Eglise et les partis catholiqu .

soumis la question à la congrégation des affaires ecclésiastiques, déclara qu'il n'avait pas d'ordres à donner à la compagnie de Jésus, mais qu'il acceptait de lui faire donner des conseils. Le *Moniteur* publia « triomphalement » la note suivante : « Le gouvernement du roi a reçu des nouvelles de Rome; la négociation dont il avait chargé M. Rossi a atteint son but. La congrégation des Jésuites cessera d'exister en France et va se disperser d'elle-même; ses maisons seront fermées et ses noviciats dissous. » Or le général de l'ordre prescrivit seulement la fermeture de trois maisons professes (celles de Paris, de Lyon et d'Avignon) et de deux noviciats (ceux de Laval et de Saint-Acheul). Les religieux de ces établissements furent répartis entre les maisons et noviciats conservés au nombre de plus de trente. La maison de la rue des Postes fut fermée pour peu de temps. Son personnel servit à former en 1845 deux maisons nouvelles ouvertes en plein Paris, rue du Roule et rue de Sèvres.

Voilà comment le gouvernement de Louis-Philippe assura l'exécution des lois relatives à l'Église. Aussi Montalembert put-il recommencer sa campagne par un pétitionnement monstre en faveur de la liberté d'enseignement. Aux élections de 1846, son comité fit élire 146 de ses membres. C'était dans la Chambre un parti puissant avec lequel le ministère était obligé de compter. Salvandy dut préparer un projet de loi qui enlevait aux conseils de l'Université le droit de juridiction sur les membres de l'enseignement libre pour le transférer aux tribunaux ; il facilitait l'ouverture des établissements de plein exercice et autorisait les élèves des petits séminaires à se présenter au baccalauréat. C'étaient autant de brèches ouvertes dans la célèbre digue opposée par le certificat d'études à l'invasion progressive des établissements libres. Désormais d'assez nombreuses exceptions étaient tolérées au principe en vertu duquel tout candidat au baccalauréat devait prouver qu'il avait suivi dans un collège royal ses cours de réthorique et de philosophie. Louis-Philippe fut renversé avant que cette loi, véritable acheminement vers la loi de 1850, ait pu être votée.

IV

La révolution de 1848 sembla amener un mariage d'inclination entre la République et l'Église. L'*Univers* déclara que c'était « une notification de la Providence » et « qu'il n'y aurait pas de plus sincères républicains que les catholiques français ». L'archevêque de Paris fit chanter un *Te Deum* en l'honneur du régime nouveau. Les curés dans les campagnes présidèrent à la plantation des arbres de la liberté. Carnot, ministre des cultes, appelait tous les prêtres, « comme enfants de la grande famille française, à défendre l'intérêt de la patrie, intimement lié à celui de la religion ». Il cherchèrent en effet à diriger le suffrage universel : beaucoup de curés menèrent les électeurs voter au sortir de la messe. L'Église fit passer la plupart de ses candidats. Plusieurs députés sortaient de ses rangs, comme le P. Lacordaire et l'évêque de Langres, Parisis, sans compter les *catholiques avant tout* dont les chefs Montalembert et Falloux jouèrent un grand rôle dans l'Assemblée constituante.

Mais la lune de miel ne fut pas de longue durée. La constitution de 1848 avait promis, comme la charte de 1830, la liberté de l'enseignement. Les catholiques la revendiquèrent avec âpreté. Ils l'obtinrent par la célèbre loi Falloux du 15 mars 1850 [1]. M. Debidour raconte avec beaucoup de netteté combien a été décisive l'influence du clergé pour le rétablissement de l'empire. L'augmentation progressive du budget des cultes, la liberté pour les évêques de recevoir les bulles pontificales, de tenir des synodes, de voyager à Rome; l'accroissement rapide des biens de mainmorte, la création de nombreuses congrégations nouvelles étaient autant de gages donnés au clergé. Cependant le pape Pie IX refusa de venir renouveler à Notre-Dame la cérémonie de 1804. Les salons, l'Académie, les catholiques libéraux frondaient le pouvoir nouveau et faisaient des avances aux républicains. La volte-face ne se fit pas attendre. Pour rallier les libéraux, Napoléon III fit la guerre d'Italie. Mais c'était chercher la quadrature du cercle

1. Voir un curieux portrait du comte de Falloux dans l'*Empire libéral* de M. Ém. Ollivier, t. Ier, p. 172. 2 vol. déjà parus chez Garnier frères.

que de vouloir affranchir l'Italie sans se brouiller avec le pape. On n'a pas cessé de s'étonner du revirement subit qui suivit Solférino. M. Debidour l'attribue exclusivement aux suggestions des catholiques. Il montre les légitimistes s'agitant dans la Bretagne. Il déclare que l'attaque des Allemands était fort peu probable. Nous ne pouvons ici nous ranger à son avis. Dans un des meilleurs chapitres de son beau livre sur l'*Unité italienne* [1], M. de Crozals a noté avec soin tous les mouvements des patriotes allemands en 1859. Deux jours après Magenta, le 6 juin 1859, la *Gazette d'Augsbourg* excitait les Allemands à envahir la France, à lui enlever l'Alsace et la Lorraine, à prendre Paris et à lui arracher la domination du monde. A la veille de Solférino, Napoléon III reçut de l'impératrice une lettre insistant sur le péril prochain d'une guerre du côté du Rhin. La Russie n'eût pas été fâchée de voir Napoléon III expier ses succès de Crimée. Elle eût laissé faire la Prusse. L'Angleterre était mécontente de victoires qui ne lui profitaient plus et employait tous les moyens pour entraver son ancien allié. La crainte de l'opposition cléricale n'a donc agi que d'une façon indirecte sur la détermination de Napoléon III. Selon l'heureuse formule de M. de Crozals, « ce sont les alliés de l'Italie en 1866 qui ont paralysé l'action des alliés de 1859 ».

Napoléon III avait sacrifié inutilement le sang et l'argent de la France. En s'arrêtant à mi-chemin, il avait mécontenté tout le monde : les libéraux qui trouvaient qu'il n'avait pas assez fait pour l'Italie, les cléricaux qui trouvaient qu'il en avait trop fait. En vain chercha-t-il à regagner les bonnes grâces du clergé en soutenant sa cause les armes à la main en Syrie, en Chine, en Indo-Chine, dans la périlleuse aventure du Mexique. Drouyn de Lhuys remplaça Thouvenel afin de contenir les ardentes revendications des Italiens et de fixer à jamais leur capitale à Florence. Malgré ces avances, le parti clérical s'associa à l'opposition libérale qui fit triompher, aux élections de 1863, trente-cinq de ses candidats. Le pape suscita par son intransigeance les plus effroyables difficultés au gouvernement impérial. La célèbre Encyclique *quantâ curâ* fut lancée à travers le monde le 8 dé-

[1]. Collection de la Bibliothèque d'histoire illustrée. 1 vol., 1898, chez Henry May

cembre 1864 avec le *Syllabus* qui la résumait sous la forme de quatre-vingts propositions solennellement dénoncées à la catholicité comme impies et hérétiques. Le *Syllabus* est devenu une arme de partis. Beaucoup d'hommes politiques ou qui ont la prétention de l'être l'invoquent sans l'avoir lu. On le trouvera cité en appendice par M. Debidour d'après une traduction qu'a publiée une librairie catholique avec une énumération, dans le cours de l'ouvrage (p. 588), des propositions les plus importantes. Cette lecture est instructive. Elle montre que le Saint-Siège ne peut ni ne doit « se réconcilier avec le progrès, le libéralisme et la civilisation moderne ». C'est le dernier mot et comme le résumé de toute l'Encyclique.

V

Un parti plus éclairé que nombreux, dont les doctrines étaient plus séduisantes que logiques, protestait respectueusement contre cette politique intransigeante. C'était celui des catholiques libéraux [1]. Il s'était formé autour du fougueux Lamennais, le fondateur, dès 1830, de l'agence générale qui avait pour organe le journal *l'Avenir*. Des prêtres d'un noble caractère, Salinis, Gerbet, Rohrbacher. Lacordaire; des laïques, de Coux, Montalembert, plus tard le comte de Falloux, Ozanam, Arnaud de l'Ariège, voulaient ressusciter le prestige de l'Église en ne réclamant pour elle que la liberté. Les premiers associés s'engageaient : 1° à poursuivre devant les tribunaux toute personne coupable d'attentat à la liberté religieuse; 2° à soutenir tout établissement d'instruction contre tout acte contraire à la liberté d'enseignement; 3° à maintenir en faveur de tous les Français le droit d'association religieuse. Lamennais réclamait la séparation absolue de l'Église et de l'État. Traduit en justice pour avoir attaqué le budget des cultes et la nomination des évêques par le roi, il fut absous par les tribunaux civils. Mais, désavoué par les évêques et condamné par Grégoire XVI (Encyclique du 15 août 1832), Lamennais, blessé au cœur, supprima *l'Avenir*, abolit l'agence générale, se vengea par la publication des *Paroles d'un croyant* (1834), petit livre

1. Voir le très intéressant volume de M. Anatole Leroy-Beaulieu : *Les Catholiques libéraux, de 1830 à nos jours*. Paris, 1885; 1 vol. in-12, chez Plon.

plein du plus ardent esprit évangélique, qui n'en fut pas moins condamné à Rome comme une « œuvre satanique ». Ce fut la rupture définitive. Lamennais se consacra désormais à la cause du peuple et de l'humanité.

Les catholiques libéraux se contentèrent dès lors de demander impérieusement la liberté d'enseignement et la liberté d'association. Créer un parti dans les Chambres, acheter des journaux, multiplier les œuvres populaires, gagner la démocratie, tel était leur programme. Frédéric Ozanam fonda la Société de Saint-Vincent-de-Paul (1833), les conférences de Notre-Dame, avec de nombreuses conférences et œuvres affiliées, crèches, salles d'asiles, orphelinats, patronages, écoles et bibliothèques, hôpitaux, etc. Lacordaire, par sa parole inspirée dans la chapelle de Stanislas et bientôt après sous les voûtes de Notre-Dame, fut le porte-parole enflammé de la nouvelle doctrine : « Catholiques, s'écriait-il, donnez la liberté quand vous êtes les maîtres, afin qu'on ne puisse vous la refuser quand vous ne l'êtes pas » ; et quand il abandonna la robe noire du prêtre pour la robe blanche du dominicain, ce fut encore pour infuser une vie nouvelle aux ordres religieux et y attirer quelques-unes des plus belles intelligences de l'Église régénérée. Le comte de Montalembert resta l'homme d'État du parti et son orateur le plus autorisé devant le Parlement. Sous prétexte de liberté, ce parti voulait traiter de pair avec l'État et enlever à celui-ci tout contrôle sur l'enseignement public. Le contre-projet de Montalembert, opposé à la proposition de loi de Villemain en 1844, portait : 1° que tout bachelier aurait le droit de fonder une école secondaire sans autre condition qu'un certificat de moralité; 2° que le certificat d'études (de rhétorique et de philosophie dans un collège royal) serait aboli ; 3° qu'un conseil supérieur de l'enseignement libre aurait la surveillance et l'inspection de tous les établissements fondés en dehors de l'État; 4° que ce conseil partagerait avec le conseil royal le droit de présenter des candidats aux chaires des Facultés.

Les deux premiers articles de ce programme passèrent dans la célèbre loi Falloux du 15 mars 1850. Les articles relatifs au conseil supérieur furent inutiles parce que les prélats et membres de l'enseignement libre y furent admis en nombre. Enfin les grandes académies furent remplacées par les quatre-vingt-six académies

départementales et chaque conseil académique s'ouvrit largement aux membres du clergé. L'Université était désormais, selon le mot de Falloux, non pas multipliée, mais divisée par quatre-vingt-six. « C'était pour les catholiques, ainsi que le fait observer très justement M. Leroy-Beaulieu, un triomphe trop complet pour être longtemps toléré du pouvoir civil. Plusieurs articles étaient une sorte d'imprudence de la part de ceux qui les avaient fait insérer; l'ensemble de la loi risquait d'en être tôt ou tard compromis. Telle était, par exemple, la place prépondérante faite au clergé dans les conseils de l'instruction publique, que la loi du reste avait le mérite de rendre électifs. Telle était surtout la dispense de diplôme accordée aux congréganistes. Une telle inégalité ne pouvait se concevoir que pour une période de transition. Le privilège de la lettre d'obédience était trop manifeste pour être longtemps accepté; ce qu'il y a d'étonnant, c'est qu'il ait duré trente ans » (p. 147).

Ce fut l'époque du plus beau triomphe des catholiques libéraux, mais d'un triomphe peu durable. Déjà les intraitables du parti catholique, ayant à leur tête *l'Univers* de Louis Veuillot, s'insurgeaient contre une loi qui laissait subsister l'Université, tout amoindrie qu'elle fût, qui abandonnait à l'État la collation exclusive des grades et la fixation des programmes. Ils saluèrent de leurs hourras frénétiques le coup d'État de Décembre et la plupart des catholiques libéraux, Montalembert en tête, leur emboîtèrent le pas. « Ce fut la tache et le remords de sa vie », s'écrie avec raison M. Leroy-Beaulieu. Sans doute, il se reprit vite : il protesta contre l'acte que l'abbé Perreyve appelait éloquemment « le viol de la patrie ». Il déplora « le complet abaissement politique du clergé français ». De curieuses lettres inédites nous le montrent encore en 1860, réprouvant l'inexcusable prostration où le clergé s'est vautré depuis dix ans; ... et par quels motifs? par des motifs misérables; par l'amour des faveurs et de la protection de César... Les dix mille prêtres qui sont abonnés au *Monde* s'imbibent de ce fanatisme servile qui leur fait rêver comme l'idéal de la société chrétienne un césarisme orthodoxe qui mettra le maire et le gendarme à leurs ordres. Dieu merci, ce régime, qui n'a jamais prévalu dans le passé, ne prévaudra jamais dans l'avenir. » Mais ces éloquentes protestations n'étaient connues que d'un petit

nombre d'initiés. La tribune politique était muette; les conférences de Notre-Dame n'étaient plus consacrées qu'aux subtilités théologiques. Les grandes voix de Montalembert, de Lacordaire restaient silencieuses.

L'apparition du *Syllabus* désola les catholiques libéraux; le concile de 1870 leur porta les derniers coups. M. Debidour note, avec un vrai sens historique, la transformation du bas clergé français qui, n'ayant plus de revenus propres pour assurer son indépendance, complètement sacrifié aux évêques, par le Concordat, n'a plus de recours contre eux qu'en cour de Rome et qui est devenu, par suite, tout entier ultramontain. Il montre les circonstances exceptionnelles qui devaient assurer la victoire du pape : Napoléon III, enchaîné plus que jamais au clergé, par la nécessité d'obtenir son appui en faveur du plébiscite de 1870; l'ambassadeur français à Rome, Banneville, désarmé; les ministres Daru et Buffet, qui voulaient intervenir au nom de l'État français, arrêtés par Émile Ollivier; et comme conséquence de cette abstention de l'État, le triomphe des infaillibilistes.

Pie IX, qui avait déjà proclamé le dogme de l'Immaculée Conception (8 décembre 1854) sans soulever dans l'Église aucune opposition, voulait maintenant faire passer à l'état de dogme l'infaillibilité du pape parlant *ex cathedrâ*, c'est-à-dire à titre officiel. Cette infaillibilité devait s'appliquer non seulement aux questions de foi, mais aussi aux questions de mœurs et par conséquent embrasser la direction temporelle et civile de la société. Dès 1867, une congrégation de six cardinaux fut chargée de préparer es décrets du concile. Il s'ouvrit au Vatican le 8 décembre 1869; parmi les sept cent cinquante pères qui le composaient siégeaient beaucoup de ces vicaires apostoliques qui sont dans la dépendance absolue du pape; cent cinquante membres à peine étaient disposés à demander la discussion. Quatre sujets de délibération étaient proposés : sur *la foi*, sur *la discipline*, sur *les ordres religieux*, sur *le rite oriental*. Le schéma *de fide*, qui délimitait le terrain entre la foi et la raison, fut voté le 19 avril 1870. Le schéma *de ecclesiâ*, qui formulait encore plus rigoureusement que le *Syllabus* les idées de Pie IX sur le gouvernement ecclésiastique, fut scindé; la partie relative aux rapports de l'Église et de l'État fut remise à une délibération ultérieure, qui d'ailleurs n'eut pas lieu; le cha-

pitre qui attribue au Saint-Siège une autorité immédiate et absolue sur tous les diocèses, c'est-à-dire qui place l'Église catholique sous la dictature du pape, fut voté; le chapitre sur *l'infaillibilité* donna lieu à deux mois de discussions. Mais combien hésitantes et timides ! Les Haynald, les Strossmayer, les Döllinger, parmi les étrangers; les Darboy, les Dupanloup, les Maret ne cessaient de protester de leur obéissance filiale à l'égard du Saint-Père; au lieu de s'attaquer au principe même du nouveau dogme, ils se contentaient de soutenir qu'il était inopportun de le proclamer. Cette opposition, qui ne manquait pas de courage, malgré ses allures embarrassées, fut noyée dans la clameur universelle d'approbation. Le 18 juillet 1870, le dogme de l'infaillibilité fut voté d'acclamation. Mais la guerre franco-allemande attirait seule l'attention publique : les Italiens se préparaient à marcher contre Rome. Le 20 octobre, le concile fut prorogé à une date indéterminée.

Grâce à des prodiges de dialectique, les catholiques libéraux, et Mgr Dupanloup à leur tête avaient pu soutenir que le *Syllabus* condamne seulement les excès de la liberté, tandis que Schrader et les Jésuites affirment qu'il condamne absolument les principes mêmes sur lesquels repose la société moderne. Le pape ne s'est pas nettement prononcé entre ces deux doctrines contradictoires; ou plutôt il semble les avoir successivement acceptées l'une et l'autre. Il en a été de même après le concile. Les libéraux se sont inclinés devant l'autorité infaillible du souverain pontife; mais ils prétendent encore que cette infaillibilité a des limites : « Le pape est infaillible en matière d'enseignement doctrinal sur la foi et les mœurs; mais où finit la morale et où commence la politique? Il est infaillible quand il parle *ex cathedrâ*, c'est-à-dire comme pasteur et docteur suprême; mais les conditions ou les signes de l'*ex cathedrâ* n'ont pas été définis avec une parfaite netteté. A cet égard se retrouvent parmi les catholiques les deux tendances qui les divisaient avant 1870. Les uns, de tout temps jaloux de faire intervenir la *Roma locuta est*, sont portés à étendre démesurément la sphère de l'infaillibilité pontificale; les autres restent enclins à la renfermer dans certaines limites [1]. »

1. Anatole Leroy-Beaulieu, ouvrage cité, p. 265. — Voir aussi la brillante apologie personnelle développée par M. Émile Ollivier dans son livre : *L'Église*

Ainsi les intentions des catholiques libéraux ont été trop souvent démenties par leurs actes. Elles n'en restent pas moins nobles et généreuses. Comme tous les modérés, ils sont attaqués avec une égale violence par les adversaires des deux camps opposés. Les ultras du catholicisme leur reprochent d'être des gallicans déguisés, bien qu'ils réprouvent énergiquement la servilité des anciens gallicans à l'égard du pouvoir civil. Les démocrates leur rappellent l'approbation du coup d'État, la soumission au Saint-Siège dans la question de l'infaillibilité. Bien qu'ils aient sans cesse à la bouche et sans doute aussi gravée au cœur la belle devise de la liberté, ils ont trop souvent pactisé avec ce parti violent qui inscrit nettement sur ses étendards le mot de contre-révolution. Ils croient à la conciliation possible entre le catholicisme et la société moderne. Ils l'affirment comme prochaine et durable. Ils espèrent qu'un esprit nouveau va souffler dans l'Église et dans la société.

M. Debidour, dont l'exposé si nourri de faits et d'idées s'arrête en 1870, se défend de formuler aucune conclusion. Il laisse au lecteur la liberté de tirer les conséquences. Nous ne nous permettrons pas de les déduire à sa place. Elles nous semblent découler clairement de tout son récit. Si l'histoire a jamais mérité d'être considérée comme la maîtresse de la vie, c'est bien en cette question des rapports entre l'Église et l'État qui est plus que jamais à l'ordre du jour de nos préoccupations actuelles. C'est pour cela que le livre de M. Debidour est appelé à un grand retentissement. Il vient bien à son heure. Il sera consulté avec un égal profit par le public qui cherche à s'instruire et par les hommes politiques qui ont besoin de s'éclairer des leçons de l'histoire.

H. VAST.

---

et l'État au Concile du Vatican. Paris, 1877; 2 vol. in-12, chez Garnier frères. — Malheureusement, M. Émile Ollivier a composé son ouvrage beaucoup plus d'après ses souvenirs personnels qu'en s'appuyant sur les documents. Ce sont des mémoires intéressants, plutôt qu'une œuvre vraiment historique.

LECTURES VARIÉES

Lettres de Victor Hugo.

[La *Revue de Paris* a publié, dans les livraisons du 15 janvier et du 1er février 1898, sous le titre : *Lettres de Bruxelles*, une série de lettres écrites par Victor Hugo au lendemain du coup d'État (1851-1852).

Nous sommes heureux de pouvoir reproduire ci après quelques-unes de ces lettres; elles font connaître le caractère intime de l'illustre poëte.]

A MADAME VICTOR HUGO

Bruxelles, dimanche 14, 3 heures après midi.

J'ouvre ta lettre, chère amie, et j'y réponds tout de suite. Sois tranquille. *Les dessins*[1] sont en sûreté. *Je les ai avec moi ici*, et je pourrai ainsi continuer mes travaux. Je les avais changés de malle. En partant de Paris je les ai emportés.

Pendant douze jours, j'ai été entre la vie et la mort, mais je n'ai pas eu un moment de trouble. J'ai été content de moi. Et puis je sais que j'ai fait mon devoir et que je l'ai fait tout entier. Cela rend content. Je n'ai trouvé autour de moi que dévouement absolu. Ma vie a été quelquefois à la discrétion de dix personnes à la fois. Un mot pouvait me perdre. Jamais le mot n'a été dit.

Je dois immensément à M. et Mme de M... que je t'ai nommés. Ce sont eux qui m'ont sauvé au moment le plus critique. Fais une visite bien chaude à Mme de M... Elle demeure à côté de chez toi, 2, rue Navarin. Un jour je te raconterai tout ce qu'ils ont fait pour moi. En attendant, tu ne peux pas leur montrer trop de cordiale reconnaissance. Cela est d'autant plus méritoire à eux qu'ils sont dans l'autre camp, et que le service qu'ils m'ont rendu *pouvait les compromettre gravement*. Tiens-leur compte de tout cela et sois charmante avec Mme de M... et avec le mari, qui est le meilleur des hommes. Rien qu'à le voir tu l'aimeras. C'est un Abel[2].

Envoie-moi des nouvelles détaillées de mes chers enfants, de ma fille qui a dû bien souffrir. Dis-leur à tous de m'écrire. Les pauvres garçons ont dû être bien mal à la prison, vu l'encombrement. Leur a-t-on fait quelque nouvelle rigueur? Ecris-le-moi. Je sais que tu vas les voir tous les jours. Dînes-tu toujours avec notre chère colonie[3]?

---

1. Victor Hugo, ici, par le mot « dessins » entend ses manuscrits.
2. Allusion à son frère, Abel Hugo.
3. Les quatre prisonniers de la Conciergerie.

Je suis ici logé à l'hôtel de la *Porte-Verte*, chambre nº 9. J'ai pour voisin un brave et courageux représentant réfugié, Versigny. Il a la chambre nº 4. Nos portes se touchent. Nous vivons beaucoup ensemble. Je mène une vie de religieux. J'ai un lit grand comme la main. Deux chaises de paille. Une chambre sans feu. Ma dépense en bloc est de trois francs cinq sous par jour, tout compris. Versigny fait comme moi.

Dis à mon Charles qu'il faut qu'il devienne tout à fait un homme. Dans ces journées où ma vie était à chaque minute au bout d'un canon de fusil, je pensais à lui. Il pouvait à chaque instant devenir le chef de la famille, votre soutien à tous. Il faut qu'il songe à cela.

Vis d'économie. Fais durer longtemps l'argent que je t'ai laissé. J'ai assez devant moi pour aller ici quelques mois.

J'ai vu hier ici le ministre de l'Intérieur, M. Ch. Rogier, qui m'avait fait une visite, rue Jean-Goujon, il y a vingt ans. En entrant, je lui ai dit en riant : « Je viens vous rendre votre visite. »

Il a été fort cordial. Je lui ai déclaré que j'avais un devoir, celui de faire l'histoire immédiate et toute chaude de ce qui vient de se passer. — Acteur, témoin et juge, je suis l'historien tout fait. — *Que je ne pouvais pas accepter de condition de séjour*. Qu'on me renvoyât si l'on voulait. Que d'ailleurs je ne ferais cette publication *historique* qu'autant qu'elle n'aggraverait pas le sort de mes fils à cette heure au pouvoir de l'homme. Il peut les torturer, en effet.

Dis-moi ce que tu en penses. Si un écrit de moi peut avoir quelque inconvénient pour eux, je me tairai. En ce cas-là, je me bornerai à finir ici mon livre des *Misères*. Qui sait? C'était peut-être la seule chance de le finir. Il ne faut jamais accuser ni juger la Providence. Quel bonheur, par exemple, que mes fils aient été en prison dans les journées du 3 et du 4.

M. Rogier m'a dit que, si je publiais cet écrit maintenant, ma présence pourrait être un grave embarras pour la Belgique, petit État à côté d'un voisin fort et violent. Je lui ai dit : « En ce cas, si je me décide à cette publication, j'irai à Londres. » Nous nous sommes séparés bons amis. Il m'a offert des chemises.

J'en ai besoin, en effet. Je suis sans vêtements et sans linge. Prends la malle vide. Mets-y mes nippes. Mets-y mon pantalon à pieds neuf, mon pantalon non neuf, mon vieux pantalon gris; mon habit, mon gros paletot à brandebourgs, dont tu retrouveras le capuchon sur le banc sculpté, et mes souliers neufs. Outre la paire qui est chez moi j'en ai commandé une paire à Kuhn, mon bottier, rue de Valois, il y trois semaines. Fais-la prendre et payer (dix-huit francs) et mets-la dans la malle.

Cadenasse le tout. Je te ferai savoir plus tard de quelle façon tu devras me l'envoyer.

Peut-être sera-t-il utile que tu viennes passer ici deux ou trois jours pour nous entendre sur une foule de choses essentielles et impossi-

bles à écrire. Si tu étais de cet avis, nous en recauserions dans nos prochaines lettres.

Je finis, l'heure de la poste me presse. Il me semble que j'oublie encore une foule de choses. Chère amie, je sais que tu as été pleine de courage et de dignité dans ces affreuses journées. Continue. Tu te fais honorer de tout le monde. Donne-moi des nouvelles de la santé de Victor et d'Adèle. Quant à Charles, il est d'acier.

Embrasse-les tous bien tendrement et serre les généreuses mains d'Auguste et de Paul Meurice.

Je t'embrasse mille fois. N'oublie pas la visite aux M...

A MADAME VICTOR HUGO

Bruxelles, 31 décembre.

Chère amie, M. Bourlon, qui te remettra cette lettre, est le rédacteur en chef du *Moniteur de Belgique*. Reçois-le de ton mieux. C'est un homme fort distingué, d'un esprit rare et d'un noble cœur. Il est dans toutes nos idées, et sa femme, qui est spirituelle et charmante, te ressemble encore par l'enthousiasme et la foi à l'avenir et au progrès.

Je t'envoie un article du *Messager des Chambres* d'ici sur le fait qui t'avait alarmée. Cela achèvera de te rassurer. Je n'ai, malgré ce petit incident, qu'à me louer de l'accueil qu'on me fait ici.

L'année finit aujourd'hui sur une grande épreuve pour nous : nos deux fils en prison, moi en exil. Cela est dur, mais bon. Un peu de gelée améliore la moisson. Quant à moi, je remercie Dieu.

Demain, jour de l'An, je ne serai pas là pour vous embrasser tous, mes chers bien-aimés. Mais je penserai à vous. Tout ce que j'ai dans le cœur s'en ira vers vous. Je serai à Paris, je serai à la Conciergerie. Parlez de moi à ce dîner de famille et de prison que je regrette tant ; il me semble que j'entendrai.

A MADAME VICTOR HUGO

Bruxelles, 5 janvier 1852.

J'ai reçu toutes les lettres de mes chers enfants et toutes les tiennes et plus elles sont longues, plus elles me charment. Aussi n'ayez pas peur de faire des volumes.

Tu peux, le cas échéant, et pour des choses peu secrètes, m'écrire directement à M. *Lauvin, 16, place de l'Hôtel-de-Ville.*

J'y suis installé aujourd'hui et j'ai prévenu mon hôte que si l'on demandait M. Lauvin, c'était moi, et que si l'on demandait M. Victor Hugo, c'était moi. Ainsi je vis là sous mes deux espèces.

Quand Charles arrivera, il me trouvera dans cette halle immense,

avec trois fenêtres qui ont vue sur cette magnifique place de l'Hôtel-de-Ville. J'ai loué (pour presque rien), les meubles indispensables, un lit, une table, etc., — et un bon poêle. Je travaille là à l'aise et je m'y trouve bien. Si je rencontre un vieux tapis pour quinze francs, je serai parfaitement heureux.

Si je t'envoyais toutes les tendresses qui sont dans mon cœur, c'est moi qui te ferais des volumes. Comment peux-tu me supposer des défiances, à moi qui sens en toi un si noble et si ferme et si tendre appui! Retire ce vilain mot-là. Je prends des précautions, voilà tout et je les prends dans votre intérêt à tous.

Tu vois et tu sens toi-même que mes prudences n'avaient rien d'exagéré et qu'elles m'ont bien réussi. Que mes fils n'oublient pas cet axiome de ma vie : C'est parce qu'on a su être prudent qu'on peut être courageux.

A MADAME VICTOR HUGO

Bruxelles, lundi 19 janvier.

Ceci n'est qu'un mot, et qui te parviendra par la poste... Ce pauvre Charles sera triste de vous quitter, la liberté ici ne vaut pas sa prison. Mais j'aurai bien de la joie à le voir, que ceci le console. Quant à mon Victor, je l'embrasse sur les deux joues — et toi aussi, chère petite fille bien-aimée, ne sois pas jalouse.... — Mais c'est que Victor est bien vaillant et bien courageux! Il m'écrit les lettres les plus calmes, les plus fermes et les plus sereines du monde, avec sept mois de prison devant lui! C'est bien, cher enfant.

On me prodigue ici toutes sortes de respects. Il n'y a pas encore de peuple en Belgique il n'y a qu'une bourgeoisie. Elle nous haïssait, nous démocrates, avant de nous connaître. Les journaux jésuites, abondants ici, avaient fait de nous des croquemitaines. Maintenant ces bons bourgeois nous vénèrent. Ils sont furieux de mon bannissement, qui me fait sourire. L'autre jour, un échevin me lisait le journal dans l'estaminet : tout à coup il s'écrie : « Expulsion! » et donne sur la table un coup de poing qui casse son cruchon de bière. Tout à l'heure je déjeunais d'une tasse de chocolat comme tous les jours au café des Mille Colonnes. Un jeune homme s'approche de moi et me dit : « Je suis peintre, Monsieur, et je vous demande une grâce. — Laquelle? — La permission de peindre, de votre chambre même, la vue de la Grande-Place de Bruxelles et de vous offrir le tableau. » Et il ajouta : « Il n'y a plus que deux noms dans le monde : Kossuth et Victor Hugo. »

Tous les jours ce sont des scènes pareilles. Je vais être obligé, à cause de cela, de changer de café pour déjeuner. J'y fais foule et cela me gêne.

Le bourgmestre vient de temps en temps me voir. L'autre jour, il m'a dit : « Je me mets à vos ordres. Que désirez-vous? — Une chose.

— Laquelle? — Que vous ne blanchissiez pas la façade de votre hôtel de ville. — Diable! mais c'est mieux blanc. — Non, c'est mieux noir. — Allons! vous êtes une autorité. Je vous promets qu'on ne blanchira pas la façade. — Mais pour vous, que voulez-vous? — Une chose. — Laquelle? — Que vous fassiez noircir le beffroi. (Ils l'ont refait neuf, pas mal, mais il est blanc.) — Diable! diable! noircir le beffroi, mais c'est mieux blanc. —Non, c'est mieux noir. — Allons, j'en parlerai aux échevins et cela se fera. Je dirai que c'est pour vous. »

Ce billet n'est encore qu'un mot en attendant. Écris-moi toujours de longues lettres. Hélas! quand serons nous tous réunis! Oh! si une bonne proscription pouvait vous chasser tous de France!

Embrasse mon Adèle. Serre la main d'Auguste et de Paul Meurice.

A MADAME VICTOR HUGO

Mardi, 27 janvier.

Demain mercredi, mon Charles sort de la Conciergerie. Chère amie, ce sera une grande tristesse pour toi de le perdre et une grande joie pour moi de le gagner. Je veux qu'en rentrant à la maison il trouve cette lettre de moi qui lui dira que je l'attends le plus tôt qu'il pourra venir.

Voici quelle est ma vie et quelle sera sa vie ici : Je quitte le nº 16 à la fin du mois et je vais nº 27, même Grande-Place. Nous aurons là deux chambres à lit, dont une à feu et au midi. Celle-ci est grande et convient au travail commun. Je me la suis réservée. Si pourtant Charles qui est frileux, tient à la chambre à feu pour se lever le matin, je la lui laisserai le reste de l'hiver, quitte à la reprendre au printemps, si nous sommes encore à Bruxelles. J'aurai ce logis du nº 27 à partir du 1er février. Quant à la dépense, il faut qu'elle soit très sévèrement circonscrite, rien n'étant plus douteux que l'avenir, et les ressources en apparence les plus sûres pouvant manquer ou tarder. Je vis, moi, pour cent francs par mois. Voici le devis par jour :

Loyer	Fr.	1 »
Déjeuner (une tasse de chocolat)		0 50
Dîner		1 25
Feu		0 25
TOTAL	Fr.	3 »

Cela fait 90 francs par mois. Le reste (10) est pour le blanchissage, les pourboires, etc. A nous deux Charles, nous dépenserons donc deux cents francs par mois. — De cette façon nous attendrons en travaillant que quelque affaire se termine ici ou à Londres. Une fois

le débouché du travail assuré et réglé, nous augmenterions notre aisance et l'aisance générale. — Dans sept mois [1], chère amie, vous nous rejoindrez tous. D'ici là, la situation se sera éclaircie. Nous aurons conclu quelque chose; j'aurai vendu tout ou partie de mes manuscrits ou de mes réimpressions, et nous pourrons fonder tous, quelque part dans un beau lieu et dans un lieu sûr, une colonie heureuse. . . .

. . . .

Chère maman bien-aimée, dans deux jours tu recevras une plus longue lettre. Je suis d'avis de sous-louer et je t'expliquerai ce que je crois faisable. En attendant, sois toujours rayonnante. Le mot de Mélanie [2] est stupide... Oui, rayonne. Nous traversons de bonnes et magnifiques adversités. Tout ce qui se passe est utile, utile à la France comme leçon, utile à nous deux comme lien d'amour et de consécration.

J'approuve d'avance tout ce que tu fais et tout ce que tu dis. Je sais que tu n'as rien que de sage dans l'esprit et de grand dans le cœur. Tu as bien, bien, bien parlé à Villemain.

C'est un ami, du reste, et je lui écrirai.

Encore un mot pour vous tous. Je vous aime bien.

A MADAME VICTOR HUGO

Bruxelles, 22 février.

Je commence par te dire que tu es une noble et admirable femme. Tes lettres me font venir les larmes aux yeux. Tout y est, dignité, force, simplicité, courage, raison, sérénité, tendresse. Si tu parles politique, tu le fais bien, tu vois juste et tu dis vrai. Si tu parles affaires et famille, c'est un grand et bon cœur qui parle. Comment donc peux-tu me supposer, avec toi — et avec personne — l'ombre d'une arrière-pensée. Qu'ai-je à te cacher, à toi surtout?

Ma vie défie le soleil et mon âme aussi. Tu me *parles argent* à regret. Je le comprends. Nous sommes pauvres et il faut passer dignement un défilé, qui peut finir vite, mais qui peut être long. J'use mes vieux souliers, j'use mes vieux habits, c'est tout simple. Toi, tu supportes les privations, les souffrances même, souvent l'extrême gêne, c'est moins simple, puisque tu est femme et mère, mais tu le fais avec bonheur et grandeur. Comment donc pourrais-je dou-

1. François-Victor avait encore sept mois de prison à faire.

2. Belle-sœur de Mme Victor Hugo, qui lui avait trouvé l'air « bien rayonnant » pour une femme dont le mari était en exil.

ter de toi? A quel propos et pourquoi? Est-ce que j'ai quelque chose qui ne soit pas à toi? Ne dis pas *ton* argent, dis *notre* argent. Je suis administrateur, voilà tout. Quand je verrai mes pauvres bons fils travailler comme moi, quand je verrai naître un débouché et un libraire quelque part, à Bruxelles ou à Londres, n'importe où, pourvu que ce soit dans une terre libre, quand j'aurai vendu un manuscrit, je dirai : « C'est bien », et je ferai à tous la vie plus large. En attendant, il faut souffrir un peu. Quant à moi, c'est de tes souffrances que je souffre et non des miennes.

Tout ceci explique ma rigidité en matière de dépenses. La recette n'est pas encore assurée, et nous ne vivons pas encore en couvrant nos frais. Cela viendra, mais n'est pas venu. Comment peux-tu voir là de la défiance? C'est de la réserve comme j'en ai vis-à-vis de moi-même. Tu sais bien que toute ma vie j'ai commencé les privations et les économies par moi. Chère amie, j'aurais là toute notre fortune que je te la livrerais, en peux-tu douter? Je te dirais seulement : « Prends garde. » Je puis vous manquer un beau matin, et il faudra tâcher d'avoir après moi le capital que j'ai pu amasser. La dignité même de ton caractère l'exige. Je ne veux pas que tu aies jamais besoin de personne. Vis comme tu as toujours vécu, sans moi comme avec moi, fièrement, dignement, regardant de haut les gouvernements, les hommes, les choses, n'ayant souci ni besoin d'aucune protection. C'est là l'avenir que je te veux et à mes enfants. De là, je le répète, ma rigidité actuelle.

Je vois, d'après la réponse que Charles te fait et qu'il m'apporte, que tu l'as un peu grondé dans ta lettre. Ne le gronde pas. J'ai besoin de le voir à côté de moi heureux et content, et, s'il ne veut pas travailler, qu'y faire? Un jour ou l'autre, je l'espère, la raison viendra une affaire le tentera et il se mettra au travail. En attendant, je tâche qu'il soit heureux, je ne lui fais aucun reproche, je le laisse entièrement libre, et je fais ce que je peux pour qu'il se plaise près de moi. Je suis triste qu'il ne t'en dise pas un mot dans sa lettre. Un jour, plus tard, mes enfants sauront tout ce que j'aurai été pour eux.

Mon livre avance. Il serait fini dans huit jours (en travaillant les nuits), s'il le fallait. Mais je ne vois pas encore l'urgence. Il m'arrive tous les jours de nouveaux renseignements qui me forcent à refaire des parties déjà écrites. Cela m'est fort pénible. Je ne crains pas le travail, mais je hais le travail perdu. Je ne sais encore si je joindrai les faits de la province à ceux de Paris. Cela pourrait devenir long et monotone. D'ailleurs, Paris seul décide tout, et a tout décidé le 2 décembre comme toujours. Je ne donnerai probablement que les plus curieux des faits de province en un résumé, seulement ce qu'il faudra pour faire ressortir le mensonge de la prétendue Jacquerie. Et puis, je crois qu'il vaut mieux, pour la propagande et la vente, que le livre n'ait qu'un volume. . . . .
. . . .

A MADAME VICTOR HUGO

Bruxelles, 19 avril.

Chère amie, je te réponds tout de suite. Je suis très content de mon Toto[1]. Dis-le-lui bien et embrasse-le pour moi sur les deux joues. Je ne reçois que félicitations et enthousiasmes à son sujet. On m'arrête dans la rue pour me dire : « Vous avez un fils digne de vous. » Seulement, il faut qu'il comprenne que dignité oblige. Il faut qu'il continue et que lui et Charles prennent la vie au sérieux. Tout ce que tu m'écris à ce sujet est profondément juste et vrai. — Entends-tu, mon Victor? — Crois ta mère et suis ses conseils.

Je vais donc vous revoir et nous allons recommencer la douce vie de famille. Tout cela nous remplit de joie ici. Il faut du reste prendre nos mesures bien vite et dès à présent.

Si je vends mon livre en Angleterre, comme c'est de plus en plus probable, je quitterai la Belgique dans quinze jours ou trois semaines. Il serait peu raisonnable peut-être que vous vinssiez y faire un établissement pour si peu de jours, louer un appartement, etc. Voici quel serait mon plan en ce cas : Sitôt mon livre vendu, j'irais à Londres et de là à Jersey tout de suite. Jersey est une ravissante île anglaise, à dix-sept lieues des côtes de France. On y vit très bien à bon marché. Tous les proscrits disent qu'on y est admirablement. Je tâcherais de trouver et je trouverais probablement à Jersey un appartement, peut-être une maisonnette, ayant vue sur la mer et fenêtres au midi, et, pourquoi pas? un jardin. Nous nous installerions à Jersey le plus confortablement possible, et que le Bonaparte dure ce qu'il voudra, cela nous serait égal. L'hiver, nous pourrions aller à Londres et l'été nous serions à Jersey. A Jersey, on parle français, ce qui est précieux, aucun de nous ne sachant l'anglais.

A MADAME VICTOR HUGO

Bruxelles, 12 mai, 9 heures du soir.

Chère amie, ta lettre m'arrive. Quoique je ne me fasse aucun reproche, car mes heures se passent dans un travail acharné, j'ai du remords de penser que tu as été quinze jours sans lettre, et que tu es triste. Je veux que tu en reçoives deux coup sur coup. Charles, qui a bien travaillé toute la semaine, est ce soir au théâtre, où Mme Guyon joue, et moi je reste au logis pour t'écrire.

Je n'ai pas encore vu l'homme de Londres. Je l'attendais hier et je l'attends toujours. Je crois, chose triste, que, même en Angleterre, il

1. François-Victor, à qui on avait voulu remettre le reste de sa peine, avait obstinément refusé cette demi-grâce, et avait été jeté, presque de force, hors de la prison.

n'y a plus de presse libre, et qu'on recule devant l'audace de publier mon livre. Ceci entre nous, car il ne faut parler de cet obstacle à personne, les gens de l'Élysée s'en réjouiraient et feraient en sorte d'augmenter les difficultés. Dans ce cas-là, je suis résolu, je publierais le livre à mes frais, et n'importe comment.

Tu as en ce moment l'article de Charles. Il est très remarquable et sera je crois, très remarqué. Le premier article inséré, je suis convaincu que Charles travaillera, et c'est un grand point.

Ma chère femme, ma chère petite fille, mon Victor, que vous me manquez ! J'ai ici de bien tristes heures. J'aspire au moment où nous nous retrouverons tous. Je voudrais voir sourire le doux visage de mon Adèle-Dédé. Sais-tu, ma Dédé, qu'il y a tout à l'heure six mois, six mois que je ne t'ai vue ! Et toi, mon Victor ! En m'attendant, rends ta mère heureuse.

Je me réfugie de toutes mes tristesses dans le travail, travail le matin, travail le jour, travail la nuit; mais c'est encore une tristesse que ce travail-là, labeur austère de châtiment et de justice.

Quand nous serons réunis, je ferai des vers, je publierai un gros volume de poésie, je m'y dilaterai le cœur, et il me semble que nous aurons des heures charmantes. Que ne suis-je à ce temps-là !

LA PRESSE ET LES LIVRES

Dans le dernier numéro de la *Revue politique et parlementaire* (juin 1898). M. Fouillée s'occupe de *la réforme de l'enseignement classique et moderne*. Il le fait avec cette netteté et cette décision d'esprit qu'il apporte dans tous ses écrits, avec cette vive sollicitude qu'il montre, depuis quelques années, pour les problèmes pédagogiques.

Dans l'enseignement classique, il jette sans hésiter par-dessus bord le grec. « Quelque admiration que nous ayons pour la langue grecque, nous ne saurions la mettre sur le même plan que le latin, quand il s'agit de l'éducation des Français. Cette langue est trop difficile et, pour un très grand nombre d'esprits, elle exige un effort tout à fait disproportionné avec le résultat. Elle s'oublie très vite, tandis que le latin ne s'oublie guère. De plus, elle n'est pas la langue mère de la nôtre. Ce n'est pas la pratique du grec, mais celle du latin, qui est une initiation à notre littérature et à notre esprit national comme aussi à l'art d'écrire en français. » Donc, le grec sera réservé à une élite, il ne fera plus partie intégrante de l'enseignement classique.

Dans l'étude du français, réduction de la part faite au moyen âge et au XVIe siècle; moins d'histoire littéraire, mais une étude plus approfondie des écrivains des trois derniers siècles. En histoire, moins d'érudition, mais des vues plus générales. D'une façon plus générale, guerre ouverte à l'érudition et à la philologie. En revanche, développement des études scientifiques, des études sociales, de la connaissance des langues vivantes.

« Toute autre voie, dit-il, loin d'aboutir à faire vivre l'enseignement classique, finira par le faire disparaître au profit de l'enseignement moderne. C'est même là-dessus que comptent les partisans de ce dernier enseignement. Déjà ils ont eu soin de compliquer les études classiques et ont fait mine de les embrasser pour mieux les étouffer; ne faites pas leur jeu — comme l'ont fait les philologues et, dans une certaine mesure, les historiens — en vous attachant, sourds et aveugles, aux parties les plus caduques de l'enseignement des jésuites et des lycées napoléoniens, et en négligeant les seules parties aujourd'hui vivantes, explication littéraire des auteurs latins, composition française et dissertation philosophique. Laissez là toute la philologie, la phonétique, la sémantique et la métrique ; prenez des auteurs latins, faites-en expliquer le plus possible; faites faire des versions, habituez les enfants à traduire, et ne vous inquiétez pas de savoir s'ils feraient des solécismes en écrivant du latin, puisqu'ils n'en auront pas à écrire. Vous avez supprimé tous les exercices actifs de l'ancienne Université : vers latin, discours latin; ayez au moins le bénéfice de cette sup-

pression, gagnez du temps et employez ce temps à autre chose qu'à des amusements de grammairiens. »

Enfin, comme couronnement de ces réformes, M. Fouillée réclame la classe de philosophie obligatoire pour tous les élèves et il en trace le programme tel qu'il l'entend.

A côté de cet enseignement classique reconstitué, que sera l'enseignement moderne? Tel qu'il est, M. Fouillée le trouve trop ambitieux dans ses programmes et de trop longue durée. Il ne se distingue pas assez nettement de l'enseignement classique. « Ce n'est pas vers les Universités, c'est vers les écoles pratiques et professionnelles qu'il faut orienter ou, comme on l'a dit, aiguiller l'enseignement moderne, si on veut lui rendre sa destination rationnelle. » Sinon, il sera un danger, il ne fera que grossir les rangs de l'armée des candidats aux carrières dites libérales et aux fonctions administratives.

Et ce qui prouve qu'il n'atteint point son but, c'est que les classes supérieures, la première-lettres, la première-sciences, ne se recrutent guère; en général, les élèves s'arrêtent à la troisième.

Que devrait-il être?

« Prenez à l'âge de onze et douze ans les enfants qui auront fait de bonnes études préalables, et formez-les en quatre ou cinq ans pour les carrières industrielles, agricoles ou commerciales. A côté des sciences et de leurs applications, faites-leur étudier les langues vivantes, mais pour les parler et les écrire, non pour faire de la littérature; apprenez-leur l'histoire moderne, non la grecque ou la romaine; donnez-leur des notions de morale, quelques éléments pratiques de droit, d'économie politique; que l'enseignement de la langue française tende, non pas vers le développement de l'esprit critique ou les raffinements du sens esthétique, mais vers la volonté et l'action. A ce cadre fixe et commun pour toute la France viendront s'adjoindre, suivant les caractères des régions ou les vœux mêmes des familles, des compartiments mobiles complétant l'enseignement général par des notions techniques, agricoles ou industrielles.

J'ai exposé sommairement les idées de M. Fouillée sur l'enseignement classique. Ce n'est pas ici le lieu de les discuter; une pareille étude serait mieux à sa place dans une revue d'enseignement secondaire. Mais qui ne voit que sa conception de l'enseignement moderne correspond exactement a l'enseignement primaire supérieur? L'enseignement primaire supérieur prend les enfants vers douze ans et les garde jusque vers seize ans; il leur enseigne le français, la morale, des éléments de droit, d'économie politique, l'histoire moderne, la géographie, les langues vivantes, les éléments des sciences et de leurs applications. A la section d'enseignement général viennent s'adjoindre, selon les régions, des sections industrielle, commerciale, agricole.

L'État va-t-il donc, si les conseils de M. Fouillée sont suivis, organiser dans les lycées et dans les collèges un enseignement qui existe déjà dans d'autres établissements publics? Et ne serait-il point plus

sage, au lieu de gaspiller ainsi nos forces et nos ressources, de nous attacher à développer cet enseignement primaire supérieur qui est né d'hier, qui est encore mal installé, mal outillé, qui cherche encore sa voie, mais qui peut avoir une si puissante influence sur les destinées d'une démocratie intelligente et laborieuse?

C. B.

Expériences pédagogiques, par M. *Widemann*, directeur de l'École de commerce de Bâle; chez Garnier frères, à Paris. Une brochure de 36 pages.

M. Widemann dirige depuis vingt ans l'École de commerce de Bâle. Nous n'avons pas l'honneur de connaître M. Widemann et nous n'avons pas visité son école. Mais la brochure qu'il vient de publier donne envie de faire connaissance avec le maître et avec ses élèves. Ou plutôt, rien qu'à lire cette brochure, la connaissance est faite : l'homme, à n'en pas douter, est excellent et, si le proverbe : « Tel maître, tels élèves » est vrai, comme nous le croyons, les élèves que forme M. Widemann doivent être non seulement des jeunes gens instruits dans leur profession, mais, ce qui vaut mieux encore, des jeunes gens bien élevés, animés des meilleurs sentiments, prêts à devenir des citoyens utiles à eux-mêmes et à leur pays.

Dans la brochure que nous venons d'avoir le plaisir de lire, et qu'il a dédiée à notre ministre du commerce et de l'industrie, M. Widemann ne disserte pas sur l'utilité, que personne ne conteste plus, des écoles de commerce; il ne prétend pas non plus révéler une méthode nouvelle, ni même des procédés d'enseignement non encore employés. En vingt années de pratique, il a beaucoup vu, beaucoup réfléchi et beaucoup expérimenté, et ce sont ses « Expériences pédagogiques » dont il entend faire bénéficier ses collègues de Suisse et de France.

Ce qui préoccupe surtout M. Widemann, c'est la grande question de l'éducation. Faire des élèves qu'il prépare au commerce, des jeunes gens polis, honnêtes, aimant leur profession, leur foyer, leur patrie, tel paraît être son premier souci, et ce sont les moyens qu'il emploie pour atteindre ce but qu'il a consignés dans sa brochure. Toute sa doctrine, qui n'est pas nouvelle, à vrai dire, peut se résumer ainsi : c'est du directeur et des professeurs, ses collaborateurs, que dépend l'éducation morale des élèves; c'est à eux qu'il appartient de les rendre polis par la politesse dont ils usent à leur égard; doux et affables, par leur affabilité et leur douceur; honnêtes et droits, par l'honnêteté et la droiture de leur vie; amis des plaisirs sains, par les distractions saines que leur offre l'école. Et il semble ajouter, non sans raison, que, s'ils contractent ces bonnes habitudes, tout le reste leur sera donné par surcroît. Aussi avec quelle insistance il parle de l'urbanité, de la douceur, de la bienveillance, de l'inaltérable patience que les maîtres doivent apporter dans leurs rapports avec les élèves! Et quel souci il prend de ceux qui sont moins bien doués

que leurs camarades! Pour eux, il ne veut pas de « classe de punition », mais des « classes de répétition », où on les guide, où on les aide, où on relève leur courage, en leur faisant regagner le terrain perdu! Pour tous, l'école doit être un foyer de bons exemples qui continuent ou qui combattent, selon le cas, ceux que les enfants reçoivent dans leur famille.

Quant au directeur, son rôle doit être celui d'un père. Il doit inspirer, non pas la crainte, mais l'affection et la confiance. Ses élèves doivent être ses enfants. La journée de travail finie, il doit les réunir autour de lui, converser avec eux, leur fournir les distractions qu'on trouve dans les familles honnêtes : en été, ce seront des promenades ou des jeux dans la cour et le jardin; en hiver, on organisera des soirées musicales, on fera d'intéressantes expériences de physique ou de chimie, on déclamera ou l'on donnera des représentations théâtrales, de façon qu'ayant terminé joyeusement sa journée, l'élève reprenne avec un plaisir nouveau la tâche du lendemain. Pestalozzi n'eût pas mieux trouvé et n'eût pas mieux fait. Et en lisant tous ces conseils, nous ne pouvions nous empêcher de penser à cette école industrielle de Creil, dont il a été parlé ici[1], et dont le directeur, l'excellent M. Somasco, met si bien en pratique, et sans la connaître, toute la pédagogie de M. de Widemann. Puissent les directeurs des écoles de Bâle et de Creil trouver beaucoup d'imitateurs parmi nos directeurs d'écoles primaires supérieures! E. J.

Manuel de l'Histoire de la Littérature française, par *M. Ferdinand Brunetière*[2]. — Après avoir publié vingt volumes de critique littéraire, soit études suivies sur l'évolution de tel ou tel genre, soit recueils d'articles sur la plupart de nos grands écrivains, M. Ferdinand Brunetière était préparé mieux que tout autre à nous donner une histoire complète et méthodique de la littérature française. En attendant l'ouvrage, plus considérable par l'étendue, dont l'éminent critique n'ose pas encore nous faire la promesse, ce *Manuel* trace du moins par avance un programme à la fois très général et très exact, dans lequel M. Brunetière a résumé avec la plus forte concision ce qu'une véritable histoire en cinq ou six volumes pourrait sans doute amplifier et détailler, mais sans y ajouter pour le fond même rien d'essentiel.

Le *Manuel de l'Histoire de la Littérature française* se divise en deux parties bien distinctes : une espèce de *Discours*, qui forme à peu près la moitié du volume, et des *Notes* perpétuelles, qui doivent servir d'éclaircissements en même temps que de preuves. M. Brunetière a disposé ces notes « de façon que chacune d'elles fût en son genre et dans son cadre un peu étroit, mais aussi nettement délimité que pos-

1. Voir la *Revue* du mois de juillet 1897.

2. Delagrave, éditeur.

sible, l'esquisse ou le sommaire d'une étude complète. Comme elles ne font qu'illustrer le Discours, il suffira pour le moment d'en louer la lumineuse ordonnance. Quant au Discours lui-même, toutes les idées qui en forment la substance nous étaient déjà connues par les précédents ouvrages de l'auteur; mais il peut à juste titre passer pour une merveille de suite oratoire. Je n'y vois à reprendre que l'abus même de la méthode ou l'excès de certaines qualités; quelque chose de monotone et de tendu dans le style, quelque chose de contraint parfois dans les transitions, voire de factice, et surtout une rigueur logique qui, lorsqu'il ne s'agit pas de géométrie, rend aussitôt défiants les esprits tant soit peu philosophes.

Nous ne saurions examiner tous les détails de l'ouvrage. Ce ne sont pas non plus les détails qui importent; ou, pour mieux dire, il faudra en signaler quelques-uns, mais ceux-là seulement qui se lient à une idée générale, à certain procédé de structure. M. Brunetière indique lui-même dans sa préface quatre ou cinq points où il s'est tout particulièrement appliqué. Considérons d'abord les points sur lesquels il attire notre attention.

Premièrement, la division par époques substituée à la division par siècles. M. Brunetière dit à ce propos des choses fort justes. Mais y a-t-il donc là rien de si nouveau? En fait, la division généralement adoptée coïncide avec celle qu'adopte l'auteur du *Manuel*. Au début du XVIIe siècle, voici François de Malherbe, qui avait toujours passé jusqu'à présent pour le fondateur du classicisme proprement dit, mais qui, si M. Brunetière lui conteste ce titre, reste du moins, ne fût-ce que par cinq ou six pièces à peu près parfaites, notre premier poète classique dans le sens étroit du terme. Depuis le commencement du XVIIe siècle, le classicisme dure tout juste deux cents ans : c'est en 1802 que paraît le *Génie du Christianisme*; et, s'il fallait une exactitude absolue, nous rappellerions même qu'*Atala*, qui en fut comme l'annonce, date de l'an 1801, premier du nouveau siècle. Il y a là sans doute un hasard; pas plus que M. Brunetière, je ne pense que le passage d'un siècle à un autre ait en soi rien de fatidique Mais aussi voyons bien que la division par siècles n'eût jamais été admise, si elle ne se justifiait par cette coïncidence fortuite.

Les arguments que M. Brunetière y oppose sont vraiment très forts. « Dans le courant de l'année 1800, écrit-il, tous les écrivains ont-ils songé qu'ils allaient être du XIXe siècle; et croirons-nous qu'ils se soient évertués à différer d'eux pour le 1er janvier 1801? » Non certes, nous ne le croirons pas. D'ailleurs, la force même de ces arguments nous en fait suspecter l'appropriation, car enfin, l'histoire littéraire ayant été jusqu'ici divisée par siècles, il semble probable que cette division se fonde sur des raisons moins puériles, et M. Brunetière se donne sans doute trop beau jeu. A vrai dire, ces *siècles* sont des *époques*. Bien plus, chacun se divise presque également en deux parties : si l'on cherche les dates essentielles de notre littérature après celles des

siècles, ce sont — ou peu s'en faut — des dates de demi-siècles, 1550, 1660, 1750 peut-être, et, à coup sûr, 1850 ou quelque chose d'approchant. La division en siècles ou en demi-siècles littéraires n'est pas, j'en conviens, absolument mathématique : l'an 1701, par exemple, qui marque l'avènement d'un siècle nouveau, n'a, dans l'histoire de notre littérature, absolument rien de mémorable. Aussi, quand nous parlons du XVIIIe siècle, entendons-nous par là une période littéraire qui ne commence que vers 1720. Et qu'est-ce à dire, sinon que la prétendue division par siècles se ramène à une division par époques? En réalité, M. Brunetière a usé de rubriques nouvelles. Notre XVIe siècle, il l'appelle une époque, et il intitule cette époque : *Formation de l'idéal classique*, 1498-1610. De même notre XVIIe siècle : *Nationalisation de la Littérature*, 1610-1720; de même enfin notre XVIIIe siècle : *Déformation de l'idéal classique*, 1720-1801. Il ne s'agit que de s'entendre. Mais ne voyons pas une nouveauté de méthode là où il n'y a qu'un changement de titres.

Le second point signalé par l'auteur, c'est que, sans négliger les autres influences, celles de race ou de milieu, il s'est surtout attaché à suivre et à ressaisir l'influence du moment, celle des œuvres sur les œuvres. Nous reconnaissons là une idée qu'a souvent exprimée M. Brunetière. Et sans doute la race et le milieu n'ont pas, semble-t-il, autant d'importance que certains critiques, Taine surtout, leur en ont accordé. Mais ce que M. Brunetière leur enlève, ce n'est pas au moment que je préférerais, pour ma part, l'attribuer, c'est plutôt à l'individu. « Nous voulons, dit le *Manuel*, faire autrement que ceux qui nous ont précédés dans l'histoire : voilà l'origine et le principe agissant des révolutions littéraires. La Pléiade du XVIe siècle a voulu faire « autre chose » que l'école de Clément Marot... Les romantiques de notre temps ont voulu faire « autre chose » que les classiques. » Cette façon d'expliquer les révolutions littéraires me paraît, quelque bonne volonté que j'y mette, très insignifiante et très vaine, pour ne pas dire très puérile. Elle réduirait l'histoire littéraire à ne plus être qu'une série de réactions mécaniques, elle dépouillerait de toute vertu propre les grands écrivains qui en ont déterminé les principales phases, et ne leur laisserait pour idéal qu'un parti pris scolastique de contrecarrer leurs devanciers. Certes, Ronsard a fait autre chose que Marot, et en sachant bien qu'il faisait autre chose, et en voulant bien faire autre chose. Mais l'explication qui s'arrête là n'explique rien. Pourquoi Ronsard a-t-il voulu faire autre chose que Marot? Est-ce tout bonnement parce qu'il venait après lui, et dans la seule intention de s'en distinguer? C'est parce que la poésie lui apparaissait, non plus, comme à Marot, un aimable jeu d'esprit, un « élégant badinage », mais la plus haute expression d'une âme généreuse et fervente. Et, de même, si le romantisme voulut faire autre chose que le classicisme, c'est parce qu'il avait une autre conception de la vie et de l'art. L'originalité personnelle des Victor Hugo,

des Lamartine, des Vigny, des Musset, procède de ce que Sainte-Beuve appelait la *monade*; et, d'un autre côté, puisque certains caractères, qui leur sont communs, en font également des « romantiques », il faut voir dans cette parenté, non pas l'influence du moment telle que l'entend M. Brunetière, mais une sorte d'influence morale et sentimentale qui s'est étendue à toute leur génération. M. Brunetière ne veut pas que l'on confonde l'histoire de la littérature avec celle des mœurs, et il a sans doute raison. Ne l'en séparons pas non plus sous peine de ne pas la comprendre. Comme l'a dit quelque part Victor Hugo, le romantisme est « un fait d'âme ». Il s'explique par la révolution qui transforme, au début de notre siècle, toutes les façons de penser et de sentir. Le romantisme exprime dans le domaine de la poésie cette révolution universelle. Prétendre qu'il n'est qu'une contre-partie du classicisme, c'est en faire une pure négation. Et comment alors se rendre compte de sa fécondité, assez vigoureuse pour renouveler tous les genres littéraires, assez durable pour se perpétuer jusqu'à la fin du siècle et dominer encore ceux-là mêmes qui s'insurgeaient contre lui?

M. Brunetière attache une telle importance à l'action des œuvres sur les œuvres qu'il lui arrive d'omettre certains auteurs, sous prétexte que leurs œuvres n'ont eu aucune influence, même si elles comptent parmi les plus originales de notre littérature et les plus admirées. Je ne réclame point en faveur des Rollin et des d'Aguesseau. Il a très bien fait d'en désencombrer l'histoire. « C'est un parti qu'il faut nous décider à prendre, si nous commençons à craindre que l'attention ne se lasse, et surtout qu'à voir ainsi défiler triomphalement tant d'auteurs, le sentiment des distinctions et des distances qui les séparent ne finisse par s'y abolir. » Nous lui saurons d'autant plus gré d'avoir pris ce parti, que la place enlevée à d'Aguesseau et à Rollin, il la donne à des écrivains dont l'histoire ne tenait pas d'ordinaire assez de compte, à d'Urfé, par exemple, l'auteur de cette *Astrée* qui eut une prodigieuse fortune, et sur laquelle, pendant cinquante ans et plus, se façonna le goût du monde littéraire, ou encore à Bayle, chez qui l'on trouve, dans les dernières années du XVIIe siècle, toute la « philosophie » du siècle suivant. Mais si certaines omissions nous inspirent peu de regrets, il en est d'autres qui semblent fâcheuses. L'auteur du *Manuel* ne parle ni de Mme de Sévigné ni de Saint-Simon. « Une méthode, nous dit-il à ce propos, est une discipline à laquelle il faut que l'on commence par se soumettre si l'on veut qu'elle rende tout ce que l'on attend de services et d'utilité. » Il y a là, de la part de M. Brunetière, je ne sais quel héroïsme auquel nous devons rendre d'abord hommage. Mais je ne serais pas étonné s'il y avait encore dans un aussi rigoureux sacrifice, qui dut coûter beaucoup au critique, l'orgueil du logicien se complaisant à sa méthode.

La raison de cette exclusion, c'est que, les Lettres de Mme de Sévigné n'ayant vu le jour qu'en 1725, ou même en 1734, et les Mémoires

de Saint-Simon en 1824, leur influence n'est point sensible dans l'histoire. Toujours la question d'influence, qui, pour M. Brunetière, prime toutes les autres. Lorsqu'il prétend que les époques littéraires doivent être datées des événements littéraires, il semble faire sans doute trop peu de cas des œuvres prises en elles-mêmes et n'en pas faire assez de telle ou telle période préparatoire qu'aucune œuvre durable ne signale. Ici, tout au contraire, nous lui reprocherons de prendre pour unique critérium, dans la composition et dans l'exposition de son livre, le plus ou moins d'influence qu'ont exercé les œuvres, en négligeant de parti pris leur valeur intrinsèque. Et ne dites point que cette influence se mesure à cette valeur. Voilà, sans chercher d'autres exemples — il y en a, ne serait-ce que d'Aubigné — deux de nos plus grands écrivains que sa méthode oblige M. Brunetière à ne pas même mentionner. Il veut bien nous avertir d'ailleurs que, dans une histoire plus étendue, « ce qu'il aurait à dire des Lettres de Mme de Sévigné, il le placerait aux environs de 1734 », y rattachant « cette émulation de correspondance dont on voit en effet qu'à partir de cette date un grand nombre de femmes d'esprit se piquent ». Ainsi Mme de Sévigné serait transportée en plein XVIIIe siècle ! L'histoire littéraire telle que la conçoit M. Brunetière étant surtout une « suite », nous reconnaîtrons sans doute ce qu'il y a de juste dans son point de vue, et nous en admettrons les exigences nécessaires. Pourtant, lorsque la méthode qu'il suit le force à mettre Mme de Sévigné au temps de Louis XV et à faire de Saint-Simon, s'il y avait eu en 1824 quelque émulation de Mémoires, un contemporain d'Augustin Thierry et des romantiques, nous ne pouvons nous empêcher de la trouver un tant soit peu impertinente. Et puis, ce qui déterminerait la date d'un écrivain, ce serait donc celle de ses imitateurs? Mais un imitateur ne fait presque toujours qu'affaiblir son modèle. Par suite, les écrivains médiocres prévaudraient en quelque sorte sur les excellents, et le plan de l'histoire serait subordonné à ceux qui n'y tiennent qu'une place subalterne. Je ne sais si M. Brunetière a mesuré les conséquences logiques d'une telle discipline. En tout cas, malgré deux exemples très éclatants et dont j'ai peur qu'il ne se fasse gloire, lui-même a plus d'une fois transgressé cette discipline, à laquelle il sacrifie délibérément Mme de Sévigné et Saint-Simon. Ne parlons même pas de Stendhal, qui n'a eu réellement toute son influence que de nos jours. Mais Descartes? On connaît depuis long temps les idées particulières de M. Brunetière sur l'influence cartésienne. Si elle ne s'exerce que vers la fin du XVIIe siècle, pourquoi met-il l'auteur du *Discours de la méthode* dans la quatrième époque de l'âge classique, 1610-1659, et non dans la sixième, entre Bayle et Fontenelle?

M. Brunetière se flatte de fonder son *Manuel* sur une exacte chronologie comme sur une base inébranlable. Et nous ne pouvons, en effet, que louer sa diligence à noter les dates, dont il y en a plus

d'une qui lui a coûté de laborieuses recherches. Seulement, à quoi servirait d'établir une chronologie exacte, si, après l'avoir établie avec le zèle le plus méritoire, on se donnait la faculté de n'en tenir aucun compte? Ce que l'histoire littéraire a de vraiment scientifique, d'inébranlable, comme dit M. Brunetière, ce n'est que cette chronologie. En n'y restant pas fidèle, quelques bonnes raisons qu'on croie avoir, on fait déjà sa part à l'arbitraire, ou, du moins, à ce sens propre que l'auteur du *Manuel* a toujours abominé. Car enfin, Descartes est né en 1596, a écrit son *Discours de la méthode* en 1637, est mort en 1650 à l'âge de cinquante-quatre ans; cela est quelque chose d'indubitable et sur quoi il n'y a pas matière à divergences. Mais l'action de Descartes s'est-elle exercée sur ses contemporains, aussitôt après la publication des *Essais de philosophie*, ou bien faut-il la reporter jusque vers la fin du siècle, voilà qui est douteux; et, quelque autorité que puissent avoir les arguments de M. Brunetière, on ne l'offensera pas sans doute en disant qu'une date authentique en a encore plus.

Lui-même s'en est d'ailleurs rendu compte. Mais, ne déplaçant pas Descartes, il a démenti la méthode qui l'obligeait tout à l'heure de passer sous silence des écrivains tels que Mme de Sévigné et Saint-Simon. Et pourquoi parle-t-il d'André Chénier au XVIIIe siècle, quand presque toute son œuvre ne devait voir le jour qu'un an avant les *Méditations*? « Nous ne pouvons, dit-il, l'envisager ici que comme représentant de l'état des esprits ou de quelques esprits de son temps. » A la bonne heure. Mais, pour ne pas omettre Mme de Sévigné ou Saint-Simon, il aurait bien pu trouver quelque biais analogue.

Voici maintenant un exemple contraire : ce n'est plus sa méthode que M. Brunetière sacrifie à la chronologie, c'est la chronologie qu'il sacrifie à sa méthode. Pour ne parler de Mme de Sévigné qu'en 1734, il y a du moins cette raison que la plupart de ses Lettres restèrent jusque-là inédites. Mais savez-vous à quel moment il introduit Alfred de Vigny dans la « suite » de notre histoire littéraire? Ce qu'il appelle l'Age moderne, 1801-1875, se divise suivant lui en trois époques. La première, 1802 1843, est intitulée : *De la publication du* « Génie du Christianisme » *aux* « Burgraves »; la seconde, 1843-1859 : *Des* « Burgraves » *à la* « Légende des Siècles »; la troisième enfin, 1859 1875 : *Le Naturalisme*. Dans laquelle de ces époques cherchez-vous Alfred de Vigny? Je vous le donne en trois, car c'est dans la troisième que M. Brunetière le place. Il ne s'agit même pas de savoir si Vigny a été vraiment ce qu'on peut appeler un naturaliste, voire un précurseur du naturalisme. Je m'abstiens ici de contester les raisons sur lesquelles l'auteur se fonde pour l'opposer aux romantiques. Tout ce que je veux dire, c'est qu'elles me paraissent au moins discutables, et je ne consentirai jamais, pour ma part, à faire de Vigny un poète impersonnel, quand il n'y en a aucun autre, parmi tous les romantiques, qui se soit moins affranchi de son « moi », et dont

l'œuvre entière soit plus profondément subjective, sinon égoïste [1]. Mais, encore une fois, lors même que le chantre de *Moïse* serait un naturaliste, je ne souffrirais pas encore qu'au lieu de le mettre à sa date, avec Lamartine et Hugo, on le renvoyât à une « époque » qui commence trois ou quatre ans avant sa mort. Quelque idée que l'on puisse avoir sur le rôle de tel auteur, rien de plus dangereux que de bouleverser ainsi toute chronologie. Un autre historien viendra, qui déplacera Jean-Jacques Rousseau, sous prétexte que son influence dans la littérature est surtout sensible au début de notre siècle et qu'il faut voir en lui le véritable initiateur du romantisme. En le mettant avant Chénier, avant Buffon, avant Condorcet, M. Brunetière semble bien être une fois de plus en contradiction avec sa méthode, et, si habile qu'il soit, s'exposer à rompre la continuité de l'histoire littéraire. Mais, puisqu'il était tout à l'heure question de Vigny et du naturalisme, il y a, dans la première moitié de notre siècle, un écrivain au moins qui paraît avoir été beaucoup moins romantique et même beaucoup plus naturaliste que Vigny, c'est Prosper Mérimée. On se demande vraiment pourquoi M. Brunetière ne l'a pas rangé dans le même chapitre que Flaubert. Hors de la chronologie, il n'y a plus matière qu'à des appréciations variables, purement individuelles. Chaque critique, chaque historien, si l'on prend avec les dates de telles libertés, pourra juger à son gré non seulement de la valeur des écrivains, mais encore du moment où il conviendra de les introduire. Ce sera quelque chose de fort amusant. Nous nous étonnons seulement qu'un doctrinaire comme l'auteur du *Manuel*, que M. Brunetière, gardien vigilant de la discipline et de l'autorité, ouvre ainsi la voie à l'anarchie !

Cela ne l'empêche pas de déclarer dans son Avertissement qu' « on n'écrit pas une Histoire de la littérature française pour y exprimer des opinions à soi », et que « nos goûts individuels, en pareille matière, n'ont rien à voir ». Ici, M. Brunetière est fidèle, je n'oserais dire à lui-même, mais à ses théories. Je n'ose dire que M. Brunetière est fidèle à lui-même, parce qu'aucun critique, fût-ce le plus personnel entre ces dilettantes contre lesquels il a mené campagne avec tant de vigueur, n'a émis plus souvent des opinions particulières. A vrai dire, il y a entre eux et lui une différence : les uns se donnent comme exprimant leur sensibilité propre, et c'est au nom de la raison universelle que l'autre prétend juger. Mais, sans revenir une fois de plus sur ce fameux débat, contentons-nous de dire que si, dans les questions où il n'est pas de dissidence, nous n'avons nul besoin de recourir à l'autorité de la raison universelle, les questions sur lesquelles on se trouve en désaccord — pardonnez-

1. Sur ce point, je me permets de renvoyer à un article de mes *Nouveaux essais de littérature contemporaine*, intitulé : *Alfred de Vigny et ses plus récents critiques.*

moi le truisme — excluent par là même ce recours. Quoi qu'il en soit, M. Brunetière, qui se posa toujours en adversaire du « sens propre », n'hésite jamais à faire prévaloir son sens propre sur le sens commun. C'est une justice qu'il faut lui rendre. M. Brunetière a ce rare mérite d'être de son opinion, et, au besoin, de la soutenir envers et contre tous avec une indépendance et un courage que nous sommes heureux de reconnaître.

Aussi bien, je crois qu'il ne lui déplaît pas d'avoir une opinion à soi, une opinion qui le distingue et qui l'excepte. Souvent nous l'avons vu exprimer sous forme de paradoxe les idées les plus banales. Voyez, par exemple, une de ses études récentes, intitulée la *Philosophie de Bossuet*. Que nous annonce le titre même? Nous pensons aussitôt : « Bossuet, un philosophe? Je ne l'aurais jamais cru. Je l'aurais pris pour un théologien. Voilà une démonstration qui promet d'être intéressante. » Mais lisez l'article. Que nous dit-il? Oh! rien que de très juste. Il nous dit que la philosophie ne consiste pas uniquement à discuter si les qualités de la matière sont en elle ou en nous, si l'espace et le temps sont des choses ou de pures conditions de notre sensibilité, etc., etc., mais que l'on peut aussi faire œuvre de philosophe quand on traite des questions analogues à celles qui sont traitées dans la *Politique tirée de l'Ecriture sainte* ou dans l'*Instruction sur les états d'oraison*. Très bien. Seulement, ce n'est pas là la question. Il ne s'agit point de savoir si Bossuet a traité des sujets qui sont du domaine de la philosophie, il s'agit de savoir dans quel esprit il a traité ces sujets. Il s'agit de savoir si Bossuet les a traités en philosophe ou en théologien. Or, M. Brunetière conclut en nous montrant dans Bossuet, — écoutez-le bien — « le philosophe ou le théologien de la Providence ». Comme si l'antinomie n'était pas justement entre ces deux termes. Quant à moi, puisqu'on me laisse choisir, c'est le théologien que je continuerai de dire. Et je demande un autre titre à l'article : *La Philosophie ou, pour ceux qui préfèrent, la Théologie de Bossuet*. Mais ce titre-là serait moins piquant.

Dans une autre étude, M. Brunetière s'est porté le défenseur du pessimisme, et en a fait une éloquente apologie. Mais qu'est-ce, d'après lui, que le pessimisme? C'est la philosophie de ceux qui, reconnaissant l'existence du mal, travaillent du mieux qu'ils peuvent à le corriger, à y substituer le bien. Ainsi, tandis que l'optimiste poserait en principe la perfection, et, niant par suite la perfectibilité, condamnerait tout effort, le pessimiste, concevant un monde meilleur et plus heureux que le monde où nous vivons, trouverait dans cet idéal même la force et la vertu nécessaires pour en procurer la réalisation. C'est se rendre la partie vraiment trop facile!

Voici enfin un article sur la *Casuistique dans le roman*. L'auteur s'y donne tout d'abord comme l'avocat de la casuistique. Belle audace, sans doute, et faite pour nous scandaliser, il le sait bien. Mais nous ne tardons pas à nous apercevoir que ce qu'il appelle casuistique n'est

pas autre chose que la codification des motifs qui doivent régler la conduite dans les cas où le devoir se trouve en conflit avec le devoir. Dès lors, rien de plus facile que de la justifier, de montrer, si l'on veut, qu'elle fait toute la substance de notre littérature, depuis le *Cid* jusqu'à *Daniel Rochat*. Après nous avoir étonnés par un paradoxe, on nous rassure par un lieu commun.

Le *Manuel* de M. Brunetière est plus modéré, moins bruyant du moins, que beaucoup de ses études. Nous y retrouvons parfois des tours de polémique qui ne semblent pas convenir à ce genre d'ouvrage. Mais l'auteur, c'est visible, a pris soin d'y éviter les exagérations et s'est mis en garde contre les partis pris. Je lui sais gré notamment d'avoir laissé dans l'ombre cet évolutionnisme extérieur et formel qui n'a jamais eu d'autre avantage que de lui fournir un vocabulaire pédantesque. Tout appareil scientifique, en matière d'art et de goût, me met aussitôt en défiance; tout système qui se carre en formules m'est dès lors suspect. Il ne faut pas confondre l'esprit philosophique avec l'esprit de système. C'est si peu la même chose que c'est le contraire. Sous prétexte de continuer Sainte-Beuve, Taine et M. Brunetière n'ont fait, j'en ai peur, qu'engager la critique dans une fausse voie. L'un et l'autre se disent des naturalistes : comme Taine, M. Brunetière est un géomètre; et rien ne me semble plus inapplicable que la géométrie à une matière ondoyante et complexe comme celle de la critique. On ne construit sous forme de théorèmes que des vérités absolues, constantes, universelles, qui relèvent uniquement de la raison. Les vérités littéraires sont relatives; il y faut non pas la rectitude du logicien, mais ce génie proprement critique dont Sainte-Beuve disait qu'il est de sa nature mobile et divers. Et voilà pourquoi nous féliciterons l'auteur de n'avoir pas, dans son *Manuel*, étalé l'appareil scolastique de cette théorie évolutionniste, peut-être imposante, mais superficielle, où nous ne trouvons de neuf, après tout, que ce qu'elle a de systématique, et, en conséquence, de faux.

Ecrivant une œuvre d'exposition qui embrasse tout le développement de notre littérature, M. Brunetière devait être, par là même, prémuni contre les thèses exclusives dont ses articles nous offrent tant d'exemples. Il a plus de mesure; il atténue fort sagement en bien des endroits ce que ses assertions avaient, pour le fond, de paradoxal, et, pour la forme, d'agressif et de tranchant. Dans la « Note » relative à Bossuet, je ne vois pas qu'il prétende faire du théologien un philosophe; il se contente de nous le donner comme « le maître de la pensée orthodoxe », éloge que peuvent contresigner tous ceux à qui leur admiration du grand orateur ne ferme pas les yeux sur les limites de son esprit vigoureux mais borné. Pour tout ce qui concerne les grands écrivains du XVIII[e] siècle, ses appréciations se distinguent heureusement des violentes diatribes dans lesquelles il s'était plu jusqu'ici à vilipender Voltaire, à malmener Diderot et la « clique encyclopédique », à ravaler l'œuvre des philosophes. Il faut reconnaître l'effort

que M. Brunetière a dû faire sur lui-même pour modérer ses préventions, pour rendre justice à des ennemis personnels, à ces contempteurs de la « discipline », à ces perturbateurs de l'« ordre », aux adversaires de ce catholicisme politique et social que l'éminent critique a pris depuis quelque temps sous sa haute protection. Et cependant nous pourrions encore nous plaindre que le XVIIIe siècle soit, dans son *Manuel*, présenté sous un jour peu favorable. La période comprise entre 1720 et 1801, il l'intitule purement et simplement une période de *Déformation*, comme si les grands écrivains dont elle s'honore n'avaient accompli, même au point de vue littéraire, qu'une œuvre de ruine, comme si Voltaire, Montesquieu, Buffon, Diderot, Rousseau, ne méritaient de figurer dans l'histoire de notre littérature que pour avoir déformé l'idéal classique.

M. Brunetière n'a pas réussi autant qu'il le croyait, autant qu'il le voulait sans doute, à être « objectif ». Combien de passages où se voit encore trop la trace de certains articles dans lesquels faisaient tort au critique le polémiste et le théoricien qu'il y eut toujours en lui!

Voyez, par exemple, ce qu'il dit de Malherbe. Il ne le nomme dans le *Discours* que pour nier son influence, et, dans les *Notes*, il ne veut y voir que le témoin de la réforme à laquelle on attache son nom. C'est là tout simplement le résumé d'une étude où, prétendant établir que les genres littéraires, dont sa théorie évolutionniste l'oblige de faire des entités vivantes, recèlent en eux-mêmes le principe de leur évolution, il réduisait Malherbe à n'être qu'un instrument, l'exécuteur passif et inconscient de la loi qu'il fallait démontrer. Nous non plus, nous n'appellerons Malherbe ni un grand poète, ni même, dans la force du terme, un grand écrivain; mais n'a-t-il pas fait quelques pièces — et cela suffit pour réformer une poésie — qui sont mieux que des chefs-d'œuvre, qui sont, comme le dit Nisard, de véritables institutions? Au surplus, quand on nous dit que Malherbe n'avait pas un grand caractère, j'ai peur qu'on ne se joue un peu de nous. Que vient faire ici la grandeur du caractère? Les défauts mêmes de Malherbe, sécheresse, dureté, orgueil, humeur tyrannique, sont des qualités pour un chef d'école, pour un réformateur. Si tel ou tel autre poète du temps, Desportes par exemple, plus retenu que ses aînés, n'accomplit pas avant Malherbe la réforme de Malherbe, ce fut peut-être moins à cause des vices de son goût que parce qu'il avait le caractère trop facile. En tout cas, on montrerait, je crois, sans peine que Boileau, pour la théorie du style et de la versification, est entièrement contenu dans son prédécesseur.

Je n'insiste pas sur l'importance vraiment excessive que M. Brunetière attribue au jansénisme dans le développement de notre littérature. Il sacrifie Descartes à Pascal. Ne serait-ce pas pour rabaisser en Descartes l'émancipateur de la pensée, opposant le libre examen à la foi? Quelque admiration que l'on professe pour les *Provinciales*, on ne peut accorder cependant à M. Brunetière qu'elles aient fixé à

elles seules les caractères de la littérature et de l'idéal classiques. Il n'est pas, dans la génération contemporaine, un seul écrivain dont M. Brunetière ne prétende faire le disciple de Pascal. Après Bossuet et Boileau, c'est Racine, ce sont La Fontaine et Molière eux-mêmes. La Fontaine et Molière, en effet, n'ont-ils pas été des « naturalistes? » Mais, un peu plus loin, dans sa « Note » sur ce dernier, il lie le naturalisme littéraire, qui, suivant lui, procède de Pascal, avec le naturalisme des « libertins », proclamant bonne cette nature pour laquelle l'auteur des *Provinciales* n'avait que mépris et qu'horreur.

Encore un exemple entre beaucoup d'autres. M. Brunetière veut qu'André Chénier soit tout classique. Il l'avait déjà dit, il le répète encore, et sans admettre en lui le moindre pressentiment d'une rénovation poétique. Mais comment va-t-il, peu après, définir le romantisme? Par son caractère essentiellement lyrique. Et que dit-il de Chénier? Que Chénier représente la protestation du lyrisme contre l'éloquence. N'est-ce pas assez pour en faire un précurseur des romantiques? Peut-être ceux-ci ne se trompèrent-ils pas totalement en le revendiquant comme leur jeune ancêtre. Si André Chénier appartient bien au XVIIIe siècle par le fond même de son esprit, on montrerait aisément ce qu'il y a de romantique chez l'auteur des *Idylles*, où refleurit pour la première fois le sentiment de la nature, chez l'auteur des *Elégies*, qui renouvellent le sentiment de l'amour, et enfin chez l'auteur des *Iambes*, qui introduisent le lyrisme dans la satire. Il ne suffit même pas de dire que « c'est vraiment Ronsard qui revit en André Chénier » pour ne voir en lui que le dernier des classiques. Il y avait dans le classicisme de la Pléiade, plus riche, plus divers, plus libéral et généreux que celui de Malherbe et de Boileau, une veine de poésie élégiaque de poésie intime et toute personnelle. Ronsard et du Bellay sont bien souvent « romantiques ». N'oublions pas que les novateurs de 1830 se réclamèrent d'eux comme ils se réclamaient de Chénier lui-même.

Si je relève certains points sur lesquels M. Brunetière a des « opinions à soi », c'est qu'il les exprime avec une autorité décisive, comme émanant de cette raison éternelle et universelle dont sa doctrine se fait l'interprète. M. Brunetière, qui est très personnel de tempérament et de tour d'esprit, mais qui est en même temps un intrépide dogmatiste, érige plus d'une fois en dogmes ses propres appréciations. Je trouve dans l'Avertissement du *Manuel* un mot qui m'effraie. A propos des dimensions relatives qu'ont ses « Notes », il prétend les proportionner *mathématiquement* à l'importance des écrivains. (C'est tout de suite avant de dire qu'on n'écrit pas une Histoire de la littérature française pour exprimer ses opinions). Le *Manuel* de M. Brunetière serait donc une sorte de catéchisme, en dehors duquel il n'y aurait qu'hérésie. Bossuet a écrit : « L'hérétique est celui qui a une opinion »; mais c'était du moins en matière religieuse : en matière de littérature, il n'y a peut-être pas si grand inconvénient à nous laisser quelque liberté, voire la liberté de l'erreur.

Mais M. Brunetière, de quelque question qu'il s'agisse, sacrifie volontiers le sens propre au sens commun. Il ne considère l'individu que comme partie d'un ensemble, et lui refuse toute existence particulière, sans se demander si ce n'est pas au détriment de la collectivité elle-même. Dans l'ordre moral, cette doctrine aboutit à une sorte de religion disciplinaire; dans l'ordre intellectuel, à une vérité d'Etat. L'individualisme, voilà le grand ennemi de M. Brunetière. Sans doute, il y a un individualisme qui n'est qu'égoïsme et orgueil; mais il y en a un autre qui consiste dans le respect de sa propre conscience. Celui-là, sans méconnaître les nécessités et les bienfaits de la discipline, ne veut sous aucun prétexte manquer au devoir qu'a chaque individu de penser par lui-même, de se faire en toute chose son opinion. Et, en terminant ainsi, je songe moins au *Manuel* de M. Brunetière qu'à certains articles très récents dans lesquels il oppose à l'individualisme je ne sais quel code de choses jugées. Choses de la religion, choses de la philosophie, choses de la littérature, tout se tient. Le temps est venu où ceux qui estiment qu'un affaiblissement de l'individualisme serait funeste à notre pays, doivent, fût-ce à propos d'un *Manuel de littérature*, défendre contre M. Brunetière les droits du sens propre, de la « libre pensée », et, en un mot, de la conscience individuelle.

Georges Pellissier.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

NOMINATION DU MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Par décret du 29 juin 1898, M. Léon Bourgeois, député, a été nommé ministre de l'instruction publique en remplacement de M. Alfred Rambaud, dont la démission a été acceptée.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (SESSION DE JUILLET 1898). — Dans la session qui a pris fin le 23 juillet 1898, le Conseil supérieur de l'instruction publique a examiné et adopté en ce qui concerne l'enseignement primaire les projets suivants :

I. Arrêté relatif au travail manuel dans les écoles primaires élémentaires et dans les écoles normales primaires.

II. Arrêté relatif à un cours spécial de notions élémentaires de navigation dans les écoles primaires du littoral.

III. Arrêté relatif à l'examen du certificat d'études primaires supérieures.

IV. Décret relatif au jugement des affaires disciplinaires de l'enseignement primaire au conseil départemental.

L'application de ces dispositions nouvelles fera vraisemblablement l'objet d'instructions spéciales que nous analyserons en temps utile.

RÉCOMPENSES DÉCERNÉES EN 1898 POUR L'ENSEIGNEMENT DONNÉ AUX ADULTES. — Les récompenses attribuées cette année, à l'occasion du 14 juillet, aux instituteurs et aux institutrices, aux membres de l'enseignement qui n'appartiennent pas aux écoles primaires et aux personnes qui n'occupent aucune fonction dans l'université, pour leur participation à l'enseignement des adultes et au développement des œuvres complémentaires de l'école, sont au nombre total de 8.411 se répartissant ainsi qu'il suit :

I. — *Instituteurs et institutrices primaires :*

Palmes d'officier de l'Instruction publique	19
Palmes d'officier d'Académie	60
Médailles de vermeil avec prime de 300 francs . . .	20
Rappels de médailles de vermeil	4
Médailles d'argent avec prime de 200 francs	40
Rappels de médailles d'argent	17
Médailles de bronze avec prime de 100 francs	200

Rappels de médailles de bronze	42
Dons de livres	309
Rappels de dons de livres	74
Diplômes	1,462
Rappels de diplômes	1,015
Lettres de félicitations	2,897
Rappels de lettres de félicitations	1,031

II. — *Membres de l'enseignement n'appartenant pas aux écoles primaires et personnes n'occupant aucune fonction dans l'Université.*

Diplômes	318
Rappels de diplômes	98
Lettres de félicitations	708
Rappels de lettres de félicitations	67

APPLICATION DE LA LOI SUR LA PROTECTION DE L'ENFANCE. — La loi du 19 avril dernier sur la protection de l'enfance a eu sa première application devant le tribunal correctionnel de la Seine (8e chambre).

Cette loi, par ses articles 4 et 5, permet aux tribunaux de confier les enfants acquittés pour non discernement « à un parent, à une personne, à une institution charitable ou à l'Assistance publique », au lieu de les rendre à leurs parents ou de les envoyer en correction, ainsi que le prescrivait l'ancien article 66 du Code pénal.

En vertu de ces dispositions, le tribunal a acquitté, comme ayant agi sans discernement, un enfant de onze ans, poursuivi avec son père pour avoir, à l'instigation de celui-ci, volé dans un grand magasin, et, en l'acquittant, il l'a confié à M. le président de la Société du patronage de l'enfance.

Le père, dont les antécédents étaient défavorables, a été condamné à une année de prison.

La loi nouvelle a reçu plusieurs autres applications dans les départements, notamment à Moulins, à Saint-Lô et au Havre, au profit de la Ligue fraternelle des enfants de France.

RÉUNION ANNUELLE DE L'ASSOCIATION PHILOMATIQUE. — L'Association philomatique, œuvre gratuite d'éducation et d'assistance, a tenu, le dimanche 12 juin, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, son assemblée générale.

Cette cérémonie était présidée par M. Bouquet, directeur de l'enseignement technique au Ministère du commerce, représentant M. le ministre du commerce, assisté de MM. J. Martin, inspecteur de l'enseignement primaire, délégué de M. le ministre de l'instruction publique; le commandant Meaux-Saint-Marc, officier de la maison militaire du président de la République; Clairin, Blondel, conseillers municipaux et les membres d'honneur de l'association.

En ouvrant la séance, M. Léon Dariac, président de l'association, a prononcé une courte allocution pour définir le but de l'association.

A cette allocution ont répondu MM. Bouquet et Martin, puis les noms des lauréats ont été proclamés.

Un prix d'honneur a été décerné au nom de M. le président de la République.

Assemblée générale de la Société pour l'enseignement aux sourds-muets par la phonomimie. — La Société qui, fondée en 1866, par feu Augustin Grosselin, s'occupe de faire donner aux enfants sourds-muets, par la phonomimie, l'enseignement simultanément avec les entendants-parlants, a tenu, le 15 mai, sa vingt-neuvième assemblée générale et publique, à l'Hôtel des Sociétés savantes, à Paris, sous la présidence de M. F. Buisson professeur à la Sorbonne.

Après le compte rendu des travaux de la Société par M. Émile Grosselin, des enfants sourds-muets, élèves de diverses écoles primaires, ont montré en travaillant sous la direction de leurs maîtres et maîtresses, en conversant avec des camarades de classe, la façon progressive dont on leur enseigne la langue écrite et la langue parlée, de manière à les mettre en état de communiquer avec les entendants. Un garçon de douze ans en particulier, a montré comment, à côté de l'instruction proprement dite, il recevait, dans l'atelier annexé à l'école, la préparation à l'exercice d'un métier; il a tracé au tableau le dessin exact et coté d'un travail à exécuter sur une pièce de bois, et a répondu à diverses questions techniques posées de vive voix par son maître.

M. Buisson a fait ensuite ressortir, dans un discours fréquemment applaudi, le caractère persévérant et bienfaisant de la Société qui, malgré la multiplication des établissements spéciaux ouverts à ces jeunes infirmes, continue à leur rendre ce service de faire employer utilement pour leur développement intellectuel, dans les écoles d'entendants, les années de leur existence précédant l'âge où ils peuvent y être admis. Les maîtres, a-t il ajouté, en amenant, par l'exemple des soins dévoués qu'ils leur donnent, les élèves entendants à avoir pour leur camarade infirme des attentions affectueuses, font que celui-ci se trouve entouré d'une atmosphère de bonté, de douceur, de charité, qui est déjà toute une éducation morale.

De nombreuses récompenses ont été décernées aux instituteurs et institutrices concourant à l'œuvre de la Société : 7 médailles d'argent ou rappels; 61 médailles de bronze ou rappels; 115 mentions honorables.

La Société fournit gratuitement aux instituteurs et institutrices recevant des sourds-muets dans leur école les publications et leur donne les conseils de nature à faciliter la tâche de les instruire. Son siège est 28, rue Serpente, à Paris (Hôtel des Sociétés savantes).

L'ANTI-ALCOOLISME DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES DE PARIS. — M. le Dr Roubinovitch a fait récemment, à l'école primaire supérieure Turgot, deux conférences *sur les dangers de l'alcool.*

A la suite de ces conférences, plus de 400 élèves de l'école ont donné leur adhésion à l'*Association de la Jeunesse française tempérante.*

CONCOURS ORGANISÉ PAR LE CERCLE PÉDAGOGIQUE DE LA LOIRE-INFÉRIEURE. — Le Cercle pédagogique des instituteurs et des institutrices de la Loire-Inférieure, persuadé qu'il est urgent de s'occuper de la situation qui est faite à une certaine catégorie d'êtres disgraciés de la nature propose à tous les lecteurs du *Bulletin* et aux amis de l'enseignement le sujet de concours suivant :

« De la nécessité de tenir compte des anormaux (sourds, muets, aveugles, bègues, idiots, estropiés), pour étendre l'instruction scolaire à tous les enfants.

« Comment conviendrait-il d'organiser l'enseignement populaire à leur donner, et quelle direction faudrait-il lui imprimer pour les rendre utiles à eux-mêmes, en particulier, et à la société en général. »

Des prix, consistant en volumes, seront attribués aux auteurs des manuscrits jugés les meilleurs.

Le Cercle se réserve le droit de publier dans son *Bulletin* ceux des travaux qu'il jugera intéressants.

L'INSTITUTEUR PRÉVOYANT D'INDRE-ET-LOIRE. — Sous ce nom a été constituée, dans le département d'Indre-et-Loire, une « Société de secours pour venir en aide à la veuve ou au veuf et aux descendants ou aux ascendants en ligne directe d'un instituteur ou d'une institutrice décédés. »

Les statuts de cette société, dont le siège est fixé à Chinon, ont été publiés au *Bulletin de l'instruction primaire d'Indre-et-Loire* (numéro de mars 1898).

L'association a été autorisée par arrêté préfectoral en date du 21 février dernier.

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE D'ENSEIGNEMENT POPULAIRE DES SABLES-D'OLONNE. — Une « société pédagogique d'enseignement populaire » s'est constituée, au mois de décembre 1897, aux Sables-d'Olonne (Vendée).

Elle a pour but : 1° de favoriser l'enseignement populaire et en particulier celui des adultes; de créer entre ses membres un échange d'idées et d'études personnelles sur les questions d'enseignement des adultes; d'associer au mouvement de rénovation des cours d'adultes les personnes dévouées à l'enseignement populaire; de retenir les jeunes gens en les associant à l'effort commun.

La société compte actuellement :

163 membres participants (instituteurs et institutrices);

30 membres fondateurs;

260 membres honoraires;
300 pupilles adultes.

Elle a fondé aux Sables un centre de vues circulantes qui comprend 30 collections de 20 à 25 vues. Toutes ces collections sont accompagnées de notices ou de conférences préparées par l'inspecteur primaire ou par des instituteurs.

Les résultats déjà obtenus par cette société permettent de bien augurer des services qu'elle rendra.

Attribution de récompenses aux instituteurs et aux institutrices pour l'enseignement de l'agriculture et de l'économie domestique dans le département de la Vienne. — Le Conseil général de la Vienne a voté une somme de *mille* francs pour attribution de récompenses aux instituteurs publics qui donnent le plus de soin à l'enseignement agricole, et aux institutrices qui obtiennent les meilleurs résultats dans l'enseignement de l'économie domestique.

Cinquante-cinq instituteurs et vingt-cinq institutrices ont pris part à ce concours; sur ce nombre, quarante-six instituteurs et dix-huit institutrices ont obtenu des récompenses variant entre 25 francs et 10 francs pour les instituteurs, 20 francs et 10 francs pour les institutrices.

Championnat de tir organisé entre les élèves des écoles primaires du Finistère. — Le Comité départemental du Finistère du Syndicat général des tireurs français a décidé d'organiser un championnat de tir entre les écoles primaires du Finistère.

Le règlement du concours publié au *Bulletin départemental* porte que le championnat est absolument gratuit, sans droit de tir ni d'entrée pour l'école ni pour les élèves.

Chaque école présente cinq élèves n'ayant pas plus de quatorze ans.

Chaque élève tirera six balles dont les cinq meilleures seules seront comptées.

L'école la mieux classée recevra une carabine. Le directeur obtiendra une médaille, ainsi que ses cinq élèves.

Les autres écoles pourront recevoir des prix en rapport avec les dons faits au Comité d'organisation.

Un diplôme sera décerné à chacune des écoles classées.

Une *seconde* épreuve aura lieu, cette année à Brest, entre les élèves de toutes les écoles ayant pris part au concours.

La première école classée recevra un matériel de tir et le titre de *Champion du Finistère*.

Récompense décernée par la Société d'Encouragement au Bien. — Par décision du conseil supérieur de la *Société nationale d'Encouragement au Bien*, une médaille d'honneur a été décernée à M. Jules Payot, inspecteur d'Académie de l'Ardèche, pour son ouvrage *Aux instituteurs et aux institutrices*.

VŒU DU CONSEIL GÉNÉRAL DU GARD. — Dans sa session du mois d'avril 1898, le Conseil général du Gard a émis le vœu que les exercices physiques soient de plus en plus encouragés.

PRIX EUGÈNE MONNIER. — La Société centrale des architectes français, dans sa dernière Assemblée générale, a décidé de transformer en une médaille d'argent la médaille de bronze fondée en 1890 par M. Monnier et qui doit être décernée chaque année à un instituteur primaire s'étant distingué pour l'enseignement du dessin dans son école.

ÉCOLE D'AGRICULTURE DE TUNIS. — On lit dans le *Bulletin officiel de l'Enseignement public de la Régence de Tunis*:

« La Tunisie est un pays essentiellement agricole. Ce sont les rendements de la terre qui constituent sa principale ressource et doivent faire sa richesse. Tout ce qui peut contribuer à augmenter ces rendements, à faire adopter de meilleures méthodes de culture, à introduire des espèces nouvelles, à améliorer nos races d'animaux existantes, doit être accueilli avec reconnaissance. Or, tel sera le rôle de l'école d'agriculture qui vient d'être créée à Tunis. Les jeunes gens qui sortiront de cet établissement auront reçu un enseignement agricole aussi varié qu'étendu, et apporteront dans l'exploitation des domaines de la Tunisie ce savoir et cette expérience qui sont, quoi que pensent certaines personnes, encore plus nécessaires en agriculture que dans toutes les autres carrières. La théorie seule ne suffit pas, en effet, et il est même dangereux de s'imaginer, lorsqu'on a fait de fortes études dans une branche quelconque du savoir humain, qu'on est à l'abri de l'insuccès. Mais rien de semblable ne sera à craindre de la part des futurs élèves de l'école créée au Jardin d'essai, car on a sagement prévu qu'ils seraient astreints à de nombreux exercices pratiques qui leur permettront d'apprendre sérieusement le métier d'agriculteur.

» Installée dans des conditions hygiéniques irréprochables, notre école d'agriculture jouira à la fois des avantages qu'offre une grande ferme d'expérience et des ressources d'une grande ville. Située, en effet, à 2 kilomètres à peine de Tunis, elle pourra recevoir des élèves pensionnaires, demi-pensionnaires et externes. Des auditeurs libres seront même autorisés, sans condition d'âge ni d'examen, à assister à certaines leçons.

» La durée des études est fixée à deux années. L'enseignement portera sur toutes les parties de la science agricole (agriculture en général, viticulture, arboriculture, élevage, chimie agricole, comptabilité agricole, etc., etc.).

Ne seront admis à suivre les cours que les jeunes gens qui auront satisfait à un examen d'entrée dont le programme roulera sur les matières suivantes : arithmétique, algèbre, géométrie, physique, chimie et histoire naturelle. Certains avantages sont faits aux titulaires

de la licence ès lettres, de l'un des baccalauréats, ou de l'un des brevets, etc.

» Le prix de la pension a été fixé à un chiffre aussi réduit que possible afin de rendre l'établissement accessible à toutes les bourses.

Internes	750	francs par an.
Demi-internes	350	—
Externes.	200	—
Auditeurs libres	150	—

» Seuls les Européens seront acceptés comme internes, car il était impossible de prévoir un régime spécial pour la nourriture des musulmans et des israélites.

» Nous augurons bien de l'avenir de cet établissement et nous sommes persuadés qu'il répond à un besoin réel ; il est appelé à rendre à la Tunisie les plus utiles services, car, nous le répétons, il sera fait, à côté de l'enseignement scientifique agricole, une large place aux exercices pratiques. Tous les jeunes gens qui ont l'intention de se fixer dans ce pays pour y faire de la colonisation tiendront à passer par cette école dont la création fait le plus grand honneur à M. Millet, notre résident général, et à M. Dybowski, le directeur de l'agriculture et du commerce. Nous engageons nos instituteurs à signaler cette création aux parents de leurs élèves. »

NECROLOGIE

Auguste COUAT
Recteur de l'Académie de Bordeaux.

L'Université de France vient d'être atteinte par un deuil cruel; une courte maladie, que rien ne faisait prévoir, a enlevé aux affections qui l'entouraient M. Couat, recteur de l'Académie de Bordeaux.

Né le 30 novembre 1846, Auguste Couat disparaît dans la force de l'âge. Successivement professeur de lycée, professeur de faculté, doyen de la faculté des lettres de Bordeaux, adjoint au maire de Bordeaux dans le département de l'Instruction publique, recteur de l'Académie de Lille, recteur de l'Académie de Bordeaux, il poursuivait vaillamment la glorieuse carrière que lui avaient ouverte ses talents et ses mérites.

A ses obsèques, le 23 juillet 1898, des discours attristés ont rappelé le remarquable professeur, l'administrateur éclairé que fut M. Couat: ils ont surtout, dans une émotion douloureuse, montré chez lui l'homme du devoir en qui s'incarnaient les plus belles vertus. « Laborieux, plein de finesse et de bon sens, l'esprit exempt de tout préjugé, l'âme ouverte à tous les sentiments généreux, ennemi de tout favoritisme, épris par-dessus tout de justice et de liberté, prudent sans timidité, courageux sans témérité, il était dès l'École Normale, pour tous ses camarades, le parfait modèle du sage et de l'homme d'honneur. Il devait être, il fut, un citoyen sans reproche. » *(Discours de* M. Debidour, *inspecteur général, représentant M. le Ministre de l'Instruction publique.)*

Je voudrais dire ici quelques mots de l'action de M. Couat dans l'enseignement primaire et plus particulièrement de la bienfaisante influence de cette action à Bordeaux et dans l'Académie de Bordeaux où se passa la plus grande partie de sa vie.

Les fermes convictions républicaines d'Auguste Couat l'avaient dès la première heure rangé parmi ceux qui soutinrent l'irrésistible mouvement d'opinion qui devait aboutir au vote de nos lois

scolaires. Sa foi était ardente en l'école laïque et sa chaude parole affirma souvent son intime croyance : « A côté de l'éducation confessionnelle donnée au gré de chacun par les différentes Églises, il y a une place nécessaire pour une éducation générale, commune à tous les enfants du peuple, appuyée sur la raison et sur la conscience morale des nations civilisées, telle que l'ont faite des siècles de christianisme et de philosophie. » Parlant, l'année dernière, dans une fête du Cercle girondin de la Ligue de l'Enseignement dont il fut un des premiers adhérents, parlant, dis-je, de l'éducation encore trop rudimentaire de la démocratie, il évoquait à cette occasion les espérances de ses jeunes années, ses rêves d'alors de progrès et de liberté. Et il s'interrogeait en un « examen de conscience de l'homme fait jugeant les enthousiasmes du jeune homme ». Ces espérances étaient-elles vaines? Ces rêves étaient-ils chimériques? « Eh bien! répondait-il, eh bien! en vérité, après une expérience de vingt-cinq ans, malgré les désillusions inévitables de la maturité, malgré les amertumes de tant d'entreprises avortées, je crois devoir dire ici hautement que nous avons bien fait, que nous recommencerions s'il fallait recommencer, que nous n'avons renoncé à aucune de nos idées fondamentales, que les événements écoulés depuis vingt-cinq ans ne nous ont pas encore persuadé que l'ignorance vaille mieux que la lumière, que la routine et la soumission soient un guide plus sûr que la raison et le libre examen, qu'enfin l'humanité, perverse dans son origine, impuissante à cause des impostures de ses sens et des bornes de son jugement soit condamnée à suivre sous le fouet de son conducteur, aveugle comme elle, un chemin qu'elle n'a pas tracé elle-même et dont elle ne connait ni la direction ni la fin. Je ne veux apporter ici aucune déclamation et je ne referai pas, à propos de notre modeste fête, le fameux serment de Marathon. J'ai cependant envie de m'écrier comme Démosthène en répondant à ceux qui raillent la prétendue inanité de nos efforts, et de jurer que nous n'avons pas failli et que nous laissons à l'avenir le soin de juger entre nos contradicteurs et nous. »

Lorsqu'en 1884, M. Couat devint adjoint au maire de Bordeaux et que, délégué à l'Instruction publique, il eut pour la première fois à s'occuper de l'enseignement primaire, le savant helléniste de la Faculté des lettres n'éprouva (on n'en saurait être surpris

après la profession de foi qui précède) aucun embarras à donner tous ses soins aux écoles élémentaires, à s'intéresser à leurs tout petits élèves, à guider de ses directions éclairées, à animer de son zèle patriotique et de son sentiment élevé du devoir les instituteurs avec lesquels il entrait en relations. N'y était-il pas, du reste, un peu préparé par son active participation aux travaux des sociétés d'éducation populaire, créées par l'initiative bordelaise et auxquelles ne manquèrent jamais ses conseils et ses encouragements? Mais, en même temps qu'il se familiarisait avec des questions nouvelles dont sa merveilleuse lucidité d'esprit le rendait rapidement maître, il s'assurait l'attachement respectueux de tous ses collaborateurs des écoles primaires, heureux et fiers de reconnaître par avance une autorité qui, basée sur les plus précieuses qualités de l'intelligence et du caractère, allait être officiellement consacrée par sa nomination aux fonctions de recteur.

Aucun des sujets proposés à l'activité d'un recteur ne devait trouver M. Couat indifférent ou inexpérimenté. Des problèmes les plus modestes il dégageait une solution qui les reliait à de hautes vérités, d'une grande portée sociale et morale. En toute circonstance, il élevait à la hauteur de sa pensée les questions, même les plus humbles, soumises à son étude. On trouverait des leçons d'une large et belle philosophie dans une allocution qu'il prononça sur l'œuvre bordelaise des bains-douches qui s'était mise à la disposition des enfants des écoles.

En matière d'éducation physique, d'ailleurs, il entendait justement qu'aucun des soins que réclame le corps ne lui fût mesuré. Adepte fervent des exercices physiques, il cherchait à en étendre les bienfaits à tous les âges, à toutes les classes. Son académie est peut-être la seule où un lendit des écoles primaires atteste l'extstence de jeux organisés pour les élèves de ces écoles, et nul ne contestera que l'intérêt qu'il témoignait à ces jeux n'ait pour beaucoup contribué à leur création.

Soucieux de l'éducation intellectuelle, tenant l'instruction en haute estime, il la voulait claire, précise, adaptée aux intelligences et aux besoins du milieu auquel elle s'adresse. Les conseils judicieux qu'il donnait au cours de ses fréquentes visites aux écoles normales, aux écoles primaires supérieures, aux écoles

élémentaires le montraient bien gardien éclairé des bonnes et saines doctrines pédagogiques.

Mais ses préoccupations allaient surtout aux questions qui touchent à l'éducation morale. Ce sont les œuvres qui s'y relient qui l'amenaient le plus souvent dans les écoles, et c'est bien à leur sujet, a pu écrire avec raison M. Migné, inspecteur primaire à Bordeaux, parlant au nom du personnel de l'enseignement primaire, « c'est bien à leur sujet que M. le recteur nous donna la mesure de ses éminentes qualités d'éducateur comme aussi la preuve éclatante de son affectueuse et constante bienveillance. »

« Depuis deux années surtout, il aimait à se trouver soit dans les fêtes données par la jeunesse qui a le bon esprit de venir se retremper dans l'école, soit dans les réunions des comités qui dirigent les œuvres postscolaires, soit enfin dans les assemblées d'instituteurs. On pourrait penser que, sous l'impulsion de tristes pressentiments, il avait hâte de nous dire combien ces institutions sont fécondes en heureux résultats; qu'il s'empressait à nous conduire dans la voie nouvelle où nous trouverons certainement les moyens de rendre la jeunesse plus attachée à ses devoirs, plus capable d'aimer le bien et de le faire; qu'enfin il voulait nous faire bien voir qu'il nous honorait de sa confiance, et que, s'il espérait beaucoup de nous, il était disposé à nous donner beaucoup de sa grande intelligence et de son noble cœur. C'est ainsi qu'on suscite les bonnes volontés et qu'on engendre les dévouements. C'est par la bonté que le chef attache ses subordonnés à leur devoir. Le meilleur moyen de commander à des hommes est de leur montrer qu'on les estime et qu'on les aime; être juste et bon envers ses subordonnés, c'est leur donner ce qu'on leur doit, et ne leur donner que ce qu'on leur doit : je crois être dans l'absolue vérité en disant que c'étaient là les principes administratifs de M. le recteur. — Aussi, il n'avait qu'à paraître au milieu de nous, directeurs, directrices, professeurs, instituteurs, institutrices, inspecteurs, et il nous trouvait toujours prêts à seconder ses desseins et à suivre son élan. Sa parole n'avait pas seulement le don de convaincre, elle avait aussi le secret de fortifier : c'est qu'il croyait au bien; c'est qu'il avait foi dans le triomphe des bons principes, et il savait faire partager sa confiance. Il estimait qu'il y a dans la nature humaine toutes les ressources néces-

saires pour que l'éducateur puisse préparer dans chaque enfant un homme de bien, un bon citoyen, un bon Français. Il pensait que l'école, non seulement celle de la ville, mais encore celle du plus petit village, en travaillant sur tous les points de la France à développer la conscience de chaque enfant, en jetant dans cette conscience les mêmes idées de justice, de charité, de tolérance, devait et pouvait faire l'unité morale de la Patrie. Ce sont à peu près les belles paroles qu'il prononçait récemment dans un dernier discours aux instituteurs de la Gironde : elles forment comme le testament pédagogique de ce grand éducateur. »

La mémoire de M. Couat sera pieusement gardée par tous ceux qui ont pu le connaître et par tous les amis de l'école : je ne crois pas que personne ait aimé l'école d'un amour plus sincère et plus patriotique; je pense que nul n'eut plus que lui la passion du bien.

A. GILLES.

La publication du « Courrier de l'Extérieur », momentanément interrompue, sera reprise au mois d'octobre prochain.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 15512-7-98. — (Encre Lorilleux)

Nouvelle série. Tome XXXIII. N° 9. 15 Septembre 1898.

REVUE PÉDAGOGIQUE

M. FÉLIX PÉCAUT

M. Félix Pécaut, ancien inspecteur général de l'Instruction publique, ancien membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique, a succombé à Orthez, le 30 juillet dernier, aux suites de la maladie dont il souffrait depuis plusieurs mois.

M. Pécaut était entré tardivement dans la carrière universitaire; mais il y avait bientôt acquis une situation importante. Ses rares mérites l'avaient fait choisir par M. Jules Ferry pour la fonction délicate de directeur des études de l'École normale supérieure d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses. Dans cette école, dont il a été l'âme, M. Pécaut a donné la mesure de ses qualités supérieures d'intelligence et de caractère. Par sa parole persuasive, par ses « conférences du matin », dont les élèves de Fontenay ont gardé une si profonde impression, par ses écrits, M. Félix Pécaut a exercé sur le mouvement des idées pédagogiques en France, dans ces vingt dernières années, une influence considérable. Il avait été l'un des premiers et des plus fidèles collaborateurs de la *Revue pédagogique*; il était l'un des membres les plus autorisés de son comité de rédaction.

La *Revue pédagogique* s'associe aux regrets sincères et unanimes que cette mort a provoqués dans le monde de l'enseignement primaire.

Dans un article, qui sera ultérieurement publié, on retracera cette carrière si utilement remplie, et on appréciera les services que M. Félix Pécaut a rendus à l'Université et à la pédagogie française.

LE CONGRÈS DES « PETITES A »

Tenu à Saint-Étienne les 27 et 28 mai 1898.

Le premier Congrès des Associations amicales d'anciens élèves des écoles primaires laïques a été tenu à Saint-Étienne les 27 et 28 mai dernier. Après avoir eu le grand honneur de le présider, il m'est très agréable d'en être le rapporteur auprès des lecteurs de la *Revue pédagogique.*

Pour un début, il était difficile d'espérer un succès plus complet. Sans doute, il n'y avait pas foule au congrès des « Petites A » : l'assistance était restreinte. Mais, en revanche, on n'y rencontrait pas de flâneur, d'amateur indifférent : chacun de ses membres, — on l'a vu à l'ardeur des discussions, — était vivement intéressé par les questions posées, par le débat engagé; chacun participait au même désir de faire aboutir à quelques résultats positifs et précis les premières assises, la première manifestation collective d'une des institutions les plus intéressantes et les plus nouvelles de la pédagogie sociale.

Dans les commencements de toute entreprise, il est presque toujours possible de reconnaître l'action, l'influence d'un homme d'initiative et de dévouement. Si nous voulions, par exemple, remonter aux origines des « Petites A », il conviendrait de ne pas oublier que c'est M. Marguerin, le second directeur de l'école Turgot, qui a été l'initiateur du mouvement, en fondant, dès 1861, le premier patronage primaire, la première association d'anciens élèves d'une école primaire supérieure : exemple qui fut suivi, après 1870, par les autres établissements similaires de Paris, par Colbert, par Lavoisier, par Jean-Baptiste Say. En province, c'est à M. Brunel, inspecteur d'académie du Nord, que revient l'honneur d'avoir ouvert la marche, puisque, en une seule année, en 1887, après que des statuts modèles avaient été dressés par ses soins, 26 « Petites A » virent le jour dans le seul département du Nord. Aujourd'hui, si, en trois ans, le nombre des associations amicales est passé de 622, — chiffres de 1895-1896, — à 2,779, — chiffres

de 1897-1898 [1], — il faut assurément attribuer le mérite de cette progression si rapide au zèle des initiatives locales; mais il n'est que juste aussi de faire une large place, dans le succès obtenu, au rôle personnel de M. Édouard Petit, cet infatigable apôtre des œuvres complémentaires de l'école, qui, partout où il est passé, dans ses pérégrinations fructueuses à travers la France, a conseillé, patronné, suscité les « Petites A ». Et de même si l'idée a été conçue de réunir un Congrès à Saint-Étienne, si ce petit parlement scolaire d'un genre original a pu réussir du premier coup, c'est au président de *l'Union fédérale des Sociétés d'anciens élèves des écoles communales de Saint-Étienne*, c'est à M. Johannès Merlat, que nous le devons.

M. Johannès Merlat mérite d'autant plus d'en être loué qu'il n'est pas un professionnel de l'école, qu'il n'a aucune attache directe ou indirecte avec l'enseignement public. Il est simplement un volontaire de l'éducation nationale, un de ces bons citoyens, qui sont légion et légion en France, et qui, sans mission officielle, se sont constitués les protecteurs, les gardes d'honneur de l'école publique. M. Merlat est poète et publiciste à ses heures, et puisqu'il se réclame gentiment lui-même de celui qu'il appelle « son illustre aïeul », du barbier Figaro, il nous a été permis de le baptiser du nom qui semble devoir lui rester, de « Jasmin stéphanois ». Mais il est surtout un homme de propagande et d'action, dont le caractère réunit deux des qualités essentielles au succès de toute œuvre sociale, la persévérance que ne fait hésiter aucun obstacle et la simplicité qui attire les sympathies. Et après qu'il s'était dépensé à organiser les associations locales, à fédérer, à grouper en un faisceau les forces des quatorze ou quinze sociétés scolaires de Saint-Étienne, une ambition plus haute lui est venue, celle de travailler pour les Associations de toute la France, en invitant leurs représentants à s'assembler pour mettre en commun l'expérience acquise, pour discuter les besoins, les intérêts, les progrès possibles des « Petites A », et échanger des vues d'avenir.

C'est lui qui, aidé par les conseils de M. Édouard Petit et la collaboration active de quelques-uns de ses concitoyens de Saint-Étienne,

---

1. Voyez le *Rapport sur l'éducation populaire en 1897-1898*, par M. Édouard Petit.

a rédigé un questionnaire préliminaire qu'on a répandu de tous côtés; c'est lui qui a colligé les réponses, de sorte que, dès l'ouverture des séances, les congressistes ont eu entre les mains, pour régler leurs travaux, un programme nettement et clairement établi. C'est grâce à lui enfin que le Congrès a pu se réunir dans un loca approprié, qui, par son affectation même, rappelait aux délégués des Associations amicales une de leurs plus chères préoccupations, celle de patronner les enfants des écoles. Nous avons tenu, en effet, la plupart de nos séances dans le *Patronage Chapelon*, une vieille école qu'on a transformée, agrandie, grâce à un legs d'un ouvrier passementier, André Chapelon, mort il y a quelques années, — grâce aussi aux générosités de la municipalité stéphanoise ; — et qui, avec son gymnase, sa bibliothèque, ses salles de réunion, avec sa vaste cour surtout, propice aux jeux et aux ébats de la jeunesse, est le type modeste, mais déjà suffisant, de ces *Maisons de l'adolescence*, dont il faut souhaiter l'installation dans toutes les villes de France. Les cinq cents pupilles des Associations de Saint-Étienne y viendront s'instruire et se récréer. C'est en même temps le siège social de l'*Union fédérale*. L'inauguration en a été faite le jour même de l'ouverture du Congrès, et dans un excellent discours, M. l'inspecteur d'académie Bernard a raconté les origines de cette utile institution. Mais il a raconté aussi au prix de combien de peines, de démarches et d'efforts, M. Merlat avait réussi à faire coïncider l'inauguration du patronage Chapelon avec la réunion du Congrès, afin de recevoir les congressistes dans une maison où ils ont pu se croire chez eux, et rêver d'en édifier de pareilles dans les villes où ils habitent.

Mais M. Merlat n'est pas seul à avoir foi dans l'avenir des « Petites A ». On le lui a montré par l'empressement qu'on a mis à répondre à son appel [1]. Sans doute, dans ce Congrès régional, ce sont surtout les départements voisins, c'est Saint-Étienne même, c'est Lyon, la grande cité voisine, qui ont formé le noyau des sociétés adhérentes. Mais il y avait aussi un certain nombre de délégués venus de fort loin : le Gard, la Côte-d'Or, l'Allier, l'Yonne étaient représentés; la Seine elle-même avait des délé-

1. Nous publions plus loin la liste complète des sociétés représentées au Congrès.

gués, envoyés par l'Association des anciens élèves de la rue d'Aligre (Paris), par les Associations du Centre et des Quatre-Chemins (Aubervilliers). Et à tous ces représentants de l'enseignement primaire, instituteurs, anciens élèves fidèles à l'école laïque, se sont joints spontanément, dans les réunions plénières qui ont ouvert et clôturé le Congrès, dans le banquet qui l'a égayé, des membres de l'enseignement secondaire, proviseur et professeurs du lycée de Saint-Étienne. J'ai même eu le plaisir de saluer publiquement, assis à la table du banquet, un élève de philosophie du lycée, qui n'a pas dédaigné, au cours de l'hiver, de faire deux conférences dans la « Petite A » de l'école où il a été élevé et dont il est le jeune président : cela ne l'a pas empêché, je l'espère, d'être reçu bachelier à la fin de l'année ! Cette participation des représentants de l'enseignement secondaire aux œuvres de l'enseignement primaire a été une des manifestations les plus heureuses du Congrès de Saint-Étienne, un nouveau symptôme de cette tendance si digne d'être encouragée, qui pousse les deux degrés d'instruction à unir, à associer leurs efforts. Nous avions eu déjà l'occasion d'en constater les utiles effets, lorsque, cette année même, en compagnie de M. le député Audiffred, nous jetions à Roanne les bases d'une mutualité scolaire, d'une « Petite Cavé » d'un nouveau genre, qui compte aujourd'hui douze cents adhérents, élèves des lycées de garçons et de filles, fraternellement confondus avec les petits primaires.



Voyons maintenant ce qu'a été le Congrès en lui-même, quel esprit général s'est dégagé, quelles conclusions de détail sont sorties des délibérations d'un petit nombre d'hommes de bonne volonté, qui, pendant deux jours, ont discuté, non sans passion quelquefois, la plupart des questions relatives à l'organisation, au mode de fonctionnement, au but des Associations amicales, au rôle qu'elles doivent jouer, soit comme sociétés de solidarité et de mutualité au profit des membres qui les composent, soit comme sociétés protectrices et tutélaires de l'instruction laïque et de l'éducation nationale.

Deux communications intéressantes et particulièrement compé-

tentes, l'une e M. Édouard Petit, l'autre de M. Cavé, nous ont d'abord fait connaître avec précision l'état présent des « Petites A » et des mutualités scolaires, et nous ont donné, pour ainsi dire, les dernières nouvelles sur la situation. Puis trois commissions, respectivement présidées par M. Édouard Petit, par M. Bernard, par M. Cavé, se sont mises à l'œuvre, et se servant des rapports préparés par la commission d'organisation et des réponses déjà rédigées par les sociétés adhérentes, elles ont étudié les trois points soumis aux discussions du Congrès : 1° le but et les aspirations des Associations; 2° la question du groupement ou de la fédération; 3° la question des patronages, des cantines scolaires et de la mutualité.

Le premier point, — il est à peine besoin de le faire remarquer, — avait une importance particulière. Il s'agissait en effet de déterminer, de définir le caractère de l'Association amicale, qui, comme toute institution naissante et à peine formée, est exposée à tâtonner, à s'égarer, à hésiter entre plusieurs directions différentes. C'est un fait pourtant remarquable que d'elles-mêmes, sans qu'il y ait eu entente préalable, nées au souffle d'un même sentiment sous la pression de besoins qui sont partout les mêmes, les mille et mille sociétés qui se sont constituées sur tous les points du territoire ont presque partout affecté la même forme : de l'une à l'autre on constate plutôt des nuances que de réelles différences; et l'on peut dire qu'au nord comme au midi, dans l'ouest comme dans l'est, elles se ressemblent comme des sœurs.

Déjà en 1890, dans les *Monographies pédagogiques* publiées à l'occasion de l'Exposition universelle, M. Brunel résumant le peu qui avait été fait, ne distinguait parmi les cinquante Associations qui existaient alors que trois catégories : 1° une espèce rare, l'association qui a pour caractère exclusif d'être une société de secours mutuels; 2° l'association qui partage ses efforts entre la protection mutuelle de ses membres et la tutelle de l'école; 3° enfin l'association, d'un caractère exclusif comme la première, qui ne s'occupe que de l'école, des moyens d'y attirer et d'y retenir des élèves, et de ontribuer à sa prospérité. Aujourd'hui une sorte de sélection naturelle semble avoir fait disparaître les deux espèces les moins bien venues, celles qui se confinaient dans une seule et unique fonction, et qui dès le début d'ailleurs avaient été les plus

rares. Et les lois de la concurrence vitale favoriseront, au contraire, de plus en plus, celles qui, dans leur organisme plus complexe et plus riche sont mieux adaptées à la multiplicité des besoins auxquels elles répondent, et qu'on pourrait définir des « associations d'anciens élèves d'une école primaire, constituées pour aider les anciens élèves et pour patronner les élèves actuels et l'école elle-même ».

D'une part, en effet, il est bon et il est utile que l'école pour ainsi dire se prolonge dans la vie; que ceux qui ont reçu le même baptême scolaire, maintenant dispersés dans le monde, séparés par la diversité de leurs professions, s'unissent pour s'entr'aider; que, camarades hier, ils se retrouvent demain associés et frères; qu'ils continuent, dans l'existence, à se serrer les coudes comme ils faisaient dans la classe, qu'ils marchent la main dans la main, devenus hommes, pour affronter les difficultés de la vie, comme autrefois enfants dans les jeux et les rondes de la cour de récréations; que ce qui était une classe d'élèves devienne une société libre de citoyens, volontairement groupés sous le même drapeau, au service d'une même cause, pour se soutenir matériellement et moralement, pour resserrer les liens d'amitié contractés dans l'enfance; il faut enfin, que la camaraderie, cette forme scolaire de la solidarité sociale, serve de principe à une association féconde d'affection réciproque et d'assistance mutuelle.

Mais, d'autre part, il ne convient pas moins que les anciens, après avoir pensé à eux-mêmes, pensent aussi aux nouveaux; que les sortis tendent la main aux sortants, au moment où ils quittent l'école, qu'ils les aident pour leur placement, pour le choix d'une profession; qu'ils n'attendent pas d'ailleurs pour exercer leur action que l'écolier devienne un apprenti ou un ouvrier; qu'ils soutiennent l'élève alors qu'il n'est encore qu'élève; qu'ils pénètrent dans l'école, non sans doute pour s'immiscer dans l'œuvre scolaire proprement dite, qu'ils n'ont pas à contrôler, et où l'instituteur seul doit rester le maître, mais pour encourager l'enfant par des récompenses et des prix, par des secours aussi, par des dons de vêtements ou de livres; qu'ils établissent, s'ils le peuvent, en dehors de l'école, dans des locaux appropriés, des salles de réunion ou des prairies de jeux, où, aux jours de liberté, les élèves viendront chercher soit un complément d'instruc-

tion récréative, soit les divertissements de leur âge; — et ils atteindront ainsi le second but de toute Association amicale, vraiment fidèle à sa mission. La « fraternité », comme on dit en Amérique, sera devenue une sorte de paternité morale, et la société d'aide mutuelle, établie entre les aînés, se sera complétée et transformée en patronage pour les cadets.

Tel est bien le type idéal sur lequel les Associations amicales tendent à se modeler, et que leurs représentants au Congrès de Saint-Étienne ont paru disposés à accepter comme la forme définitive de leurs sociétés. Il est vrai qu'aucune résolution n'a été expressément formulée sur ce sujet. Mais de tout ce qui a été dit il résulte bien que les « Petites A », aux yeux de leurs fondateurs, doivent être à la fois des foyers d'action sociale et des instruments de tutelle scolaire. « Les Associations, écrivait par exemple le rapporteur provisoire de la première commission, sont d'abord des société amicales, des réunions d'amis; la plus grande cordialité doit régner entre tous leurs membres, les distances sociales doivent y disparaître : le patron ou le contremaître y fraternise avec l'ouvrier... » Et d'un autre côté il suffisait de voir avec quel entrain les sociétaires présents au Congrès fêtaient la création du patronage Chapalon, avec quelle curiosité ils s'informaient des détails d'organisation d'une institution où les « Petites A » de Saint-Étienne veulent montrer leur action éducatrice sur leurs jeunes pupilles des écoles primaires, pour se convaincre qu'ils ne se désintéressaient pas de la seconde moitié de leur tâche.

Mais si le but à atteindre est désormais clair pour tout le monde, que de dificultés pratiques d'application qui méritent l'étude et l'examen! Et d'abord, quels sont les meilleurs moyens à employer pour assurer l'existence de chaque Association, pour développer ses ressources, pour accroître le nombre de ses adhérents. Ce qui nous manque le plus, c'est l'argent, disait un des membres du Congrès. Les « Petites A » ne sont pas des assemblées de millionnaires : recrutées dans les rangs du peuple, chacun de leurs sociétaires ne peut verser dans la caisse sociale qu'une petite cotisation : 50 centimes par mois en général, et moins encore. Et par conséquent le seul moyen pour elles d'avoir leur caisse un peu remplie, c'est de réunir beaucoup d'adhérents. La question financière se pose parfois, embarrassante et aiguë, pour

celles qui ne comptent pas plus d'une cinquantaine de membres, alors que les anciens élèves de l'école se chiffrent par milliers. Pour attirer les indifférents et obtenir des adhésions nombreuses, il ne suffit pas que la « Petite A » démontre chaque jour son utilité par les services pratiques qu'elle rend : il faut qu'elle y joigne un peu et même beaucoup d'agrément; il faut qu'elle soit attrayante, qu'elle organise des divertissements sérieux ou simplement agréables. Nous ne pensons point de mal, quant à nous, des Associations amicales qui multiplient pour leurs sociétaires les fêtes, les concerts, les promenades à la campagne, qui ne se contentent pas d'être des cercles d'instruction, avec leurs bibliothèques et leurs conférences, mais qui veulent être aussi des sociétés de plaisir, avec leurs orphéons, leurs fanfares, leurs petites représentations dramatiques, avec tout ce qui peut enfin récréer honnêtement de braves gens heureux de s'amuser, plus heureux encore de s'amuser ensemble.

Le Congrès a attaché avec raison une importance spéciale à la question de la gymnastique, des jeux et des exercices physiques, et en les inscrivant au premier rang dans le programme des occupations des « Petites A », il a pensé que, pour arriver au résultat désiré, avec le moins de frais possible, il y avait lieu de faire appel au concours des grandes Associations nationales qui représentent dans notre pays les intérêts de l'éducation physique et militaire. De là le premier vœu émis par le Congrès :

Premier vœu. — Que les trois Unions patriotiques, — sociétés de gymnastique, de tir, d'instruction militaire, — adressent un appel à leurs adhérents, pour aider, par l'entremise de leurs moniteurs, les Associations d'anciens élèves, dans l'organisation de leurs jeux et exercices physiques.

Les Associations amicales ont eu souvent de touchantes pensées à l'endroit de ceux de leurs membres que l'obligation du service militaire appelle sous les drapeaux : on organise des fêtes au départ de la classe; on envoie un souvenir quelconque à ceux qui ont rejoint le régiment, pour leur prouver que de loin leur famille sociale veille toujours sur eux. C'est d'une inspiration analogue que procèdent les vœux suivants :

Cinquième vœu. — Que l'autorité militaire autorise les jeunes gens faisant partie d'une société d'anciens élèves à suivre les cours, confé-

rences, etc., organisés par les sociétés similaires qui pourraient exister dans leur lieu de garnison, et ceci sur la production d'une attestation délivrée par la société dont il fait partie.

Sixième vœu. — Que les cercles des sociétés d'anciens élèves admettent les jeunes soldats appartenant à une société similaire d'une région autre que celle du lieu de garnison, sur la production d'une attestation délivrée par la société dont ils font partie.

Sur presque toutes les questions qu'il avait à résoudre, le Congrès s'est montré unanime dans ses décisions. Mais l'accord ne s'est pas aussi facilement établi quand on a abordé la question délicate des rapports des instituteurs et des Associations amicales. Sur ce point, la discussion a été vive, et des tendances opposées se sont fait jour. Une petite minorité de congressistes, qui a fait preuve de l'ardeur que les minorités mettent toujours à défendre leur opinion, et dont l'opposition fougueuse a animé les séances de la commission aussi bien que la séance plénière de clôture, semblait craindre qu'en associant le personnel enseignant et administratif de l'école à l'initiative privée, on voulût maintenir l'Association sous le joug du maître, sous la férule de l'instituteur..., qui, d'ailleurs, n'a plus de férule, même en classe! Ils s'insurgeaient contre l'idée que l'Association pût être considérée comme une continuation de l'école, comme une prolongation de la classe; et ils allaient jusqu'à demander que directeurs d'école et instituteurs fussent exclus, sinon de la société amicale, du moins du comité qui l'administre et la dirige. Il n'y avait là, à vrai dire, qu'un malentendu; car personne ne prétend, — les instituteurs moins que personne, — qu'il faille, dans une association de citoyens libres, d'hommes ou de jeunes hommes, laisser aux mains des hommes d'école l'autorité qu'ils exercent sur leurs communautés d'enfants. Non, l'instituteur ne doit pas dominer l'Association : mais autre chose est la dominer, autre chose la conseiller, la soutenir, au besoin la guider. La très grande majorité du Congrès a estimé avec nous que l'Association ne saurait se passer du concours de l'instituteur; elle a, d'ailleurs, essayé de définir les limites de ce concours; et sa pensée pourrait être résumée dans cette formule que « l'Association amicale, s'il est certain qu'elle n'existe pas *par* l'instituteur, ne peut cependant exister et prospérer *sans* lui ».

Assurément, nous rendons justice aux sentiments qui inspiraient

les opposants. Créations de l'initiative privée, les « Petites A » sont avec raison jalouses de leur indépendance. D'ailleurs, l'avenir, dans ce pays, est aux œuvres de liberté. Il ne saurait être question de faire de l'Association amicale une institution officielle: elle doit se gouverner elle-même; elle ne se développera que si elle se sent maîtresse chez elle. La mainmise de l'État sur ces petits foyers de vie commune et sociale découragerait l'essor des dévouements qui les ont fondés, elle ruinerait le principe même de leur existence, qui est l'adhésion volontaire à une corporation libre et autonome. « Les Amicales, disait un congressiste, doivent vivre pour elles, et par elles. »

Mais ce sentiment d'indépendance, très légitime en soi, très respectable, même quand il se montre un peu ombrageux, ne saurait en aucune façon justifier l'ostracisme que quelques congressistes méditaient de faire prononcer contre les instituteurs. Les Amicales ne sauraient oublier que c'est la fraternité d'études qui est la première raison d'être de leur institution; qu'il y a là comme un lien du sang; qu'elles ne doivent, ni renier leurs origines scolaires, ni négliger leurs devoirs envers l'école. Elles ne sont pas des groupements quelconques de citoyens, pris au hasard dans la société, ni des cercles de flâneurs et de désœuvrés, encore moins des coteries ou des clubs politiques. Elles sont les rejetons de l'école où tous leurs adhérents ont été élevés; elles doivent, en quelque sorte, grandir à son ombre, se serrer contre elle, comme des enfants, même émancipés, se serrent contre le sein de leur mère. Et si elles prennent au sérieux, comme elles doivent le faire, une de leurs missions essentielles, qui est de contribuer à l'éducation nationale, si elles veulent être les gardiennes, les protectrices de l'école laïque, quelle singulière entrée en matière ne serait-ce pas que de commencer par se défier, jusqu'à s'en séparer, des instituteurs qui l'administrent ou qui y enseignent, et qui doivent rester, au contraire, le lien naturel, le trait d'union entre les élèves d'autrefois et les élèves d'aujourd'hui?

Au point de vue de la constitution même des « Petites A », n'est-il pas évident d'ailleurs que la collaboration des instituteurs n'est pas seulement précieuse, qu'elle est indispensable? L'expérience ne nous démontre-t-elle pas que sur cent Amicales qui se fondent, quatre-vingt-dix au moins ont été suscitées, provoquées à

naître, par les instituteurs, et qu'elles ne se sont organisées que grâce aux bons offices et aux démarches de ces mêmes instituteurs, grâce aux renseignements que seuls ils peuvent fournir sur les générations successives d'élèves, sur les camarades qu'on ne connaît pas, sur ceux qu'on a perdus de vue?

L'Association une fois constituée, le rôle des instituteurs n'est point fini pour cela, et ce serait folie, je ne dis pas seulement ingratitude, de les écarter; car des associations où les éléments jeunes dominent, et où il est désirable qu'ils dominent, ont toujours besoin que des hommes d'expérience leur viennent en aide. L'ingratitude serait particulièrement fâcheuse quand il s'agit de ces directeurs d'école, comme nous en comptons un grand nombre dans le personnel primaire, qui, pendant des années et des années, sont restés fidèles à une même maison, en sont devenus l'âme, et y ont instruit les fils après les pères.

Nous ne faisons d'ailleurs aucune difficulté de reconnaître que dans le rôle qu'ils sont appelés à jouer au sein des Associations amicales, les instituteurs ne sauraient montrer trop de discrétion. Il ne faut pas qu'ils songent à régenter les échappés de l'école, qui sont tout disposés à continuer d'aimer l'école, à la soutenir, à la protéger, à la condition pourtant qu'on ne les y fasse pas rentrer... Le maître d'autrefois doit se transformer en conseiller, et n'être plus qu'un ami. Sur ce point, les consultations recueillies par les organisateurs du Congrès sont des plus explicites: elles concluent toutes à faire de l'instituteur le conseiller intime de l'Association, mais à ne pas lui laisser la haute main dans l'administration. « L'admission du personnel enseignant dans les sociétés d'anciens élèves établit un heureuse continuité entre l'école et la société. Mais cette action du personnel enseignant doit être limitée : elle doit être *de conseil* et non *de direction* » (Anciens élèves de la rue Vaucanson, Lyon). — « Il ne faut pas que l'Association ressemble trop à une école » (Anciens élèves de l'école primaire supérieure d'Aubenas). — « Il est bon que le personnel entier de l'école fasse partie du comité à titre de conseil » (Anciens élèves de l'école Saint-Cosme, Chalon-sur-Saône).

Dans ces conditions, et avec ces réserves, l'intervention des instituteurs, — qui sera non une ingérence indiscrète et tracassière dans les affaires générales de l'Association, mais un concours

amical, qu'on laissera rechercher plus qu'on ne l'imposera, — l'intervention des instituteurs rendra des services inappréciable et dont personne ne saurait discuter l'importance ; et c'est pour traduire cette pensée que le Congrès, à la presque unanimité de ses membres, a voté son quatrième vœu :

Quatrième vœu. — Qu'il soit fait, dans les Associations d'anciens élèves, une place honorable (qu'il est inutile de spécifier dans les statuts) aux membres du personnel enseignant, pour assurer la continuité de l'action morale des maîtres sur leurs anciens élèves.

Les Amicales, nous l'avons déjà dit, sont en général des sociétés de jeunes, où parfois les mineurs, comme nombre, forment la majorité. De là cette question : « Faut-il admettre les mineurs dans les conseils, bureaux ou comités ? » Le Congrès n'a pas hésité à dire oui, et il l'a fait en ces termes :

Deuxième vœu. — Il y a lieu d'abaisser au-dessous de la majorité l'âge d'entrée dans les comités ou conseils, à la condition que les membres mineurs soient en plus petit nombre, et qu'ils n'aient point droit, dans les bureaux, aux fonctions de président, vice-président ou trésorier.

Il y a d'excellentes raisons à faire valoir en faveur de cette résolution : une seule suffirait, c'est que parfois il est impossible de former un bureau de sociétaires majeurs. Mais il y en a une autre : c'est qu'on ne saurait trop tôt penser à l'avenir, et qu'il convient d'initier de bonne heure les plus jeunes aux difficultés de l'administration, aux responsabilités du pouvoir; car il y a des difficultés et des responsabilités même dans le gouvernement des « Petites A ». Et c'est une raison de plus pour conclure que dans ces familles sociales, où les jeunes gens apportent leur entrain, leur enthousiasme, mais aussi leur inexpérience, une place considérable soit réservée aux instituteurs, qui devront à leur titre d'abord, et plus encore à leur âge, à leur autorité morale, à leur dévouement, l'honneur d'être pour les anciens élèves qu'ils n'ont pas cessé d'aimer des conseillers expérimentés et écoutés.

Nous n'insisterons pas sur les autres vœux que la première commission a présentés à la sanction de l'assemblée plénière, et qui n'ont guère besoin d'être commentés :

Troisième vœu. — Qu'une réunion d'anciens élèves puisse exister dans une école sans statuts, par l'accord tacite des maîtres et des anciens élèves.

Septième vœu. — Qu'un congrès régional de sociétés d'anciens élèves soit organisé en 1899, à Lyon, de façon à préparer. pour 1900, un Congrès national à Paris. Ce Congrès national coïnciderait avec une Exposition spéciale ayant trait aux Associations d'anciens élèves et aux œuvres complémentaires de l'école, et à laquelle seraient conviés les amis de la seconde éducation, du lendemain de l'école.

Huitième vœu. — Que les municipalités des grandes agglomérations urbaines contribuent, avec l'initiative privée à qui il est fait un pressant appel, à l'ouverture de Maisons de l'adolescence, où se trouveraient réunis salles de conférences, bibliothèques, gymnase, préau couvert pour les jeux, cercles pour les adultes, etc., etc., à l'imitation de ce qui se fait au patronage Chapelon à Saint-Étienne, à la Maison des adultes à Agen, et de ce qui est à la veille de se faire à Nîmes.

Neuvième vœu : — Que les Sociétés de gens de lettres, auteurs dramatiques, auteurs et compositeurs de musique, soient invitées à ne pas prélever les droits ordinaires dans les bals et soirées dont l'entrée est gratuite.



L'Association amicale, dans l'ensemble des œuvres complémentaires de l'école, peut légitimement prétendre à devenir une des pièces maîtresses, le moteur principal. Elle est comme la cellule fondamentale de l'organisme pédagogique nouveau. De ce centre peuvent rayonner, en effet, les autres entreprises post-scolaires, conférences, patronages, mutualités, etc. C'est à toutes ces questions de l'extension des Amicales, du développement de leur action, que les deuxième et troisième commissions ont consacré un examen attentif.

Et d'abord, pour que les Associations amicales deviennent réellement une force, ne convient-il pas qu'elles sortent de leur isolement, pour s'unir, pour se fédérer, par ville, par département, par région? On a même parlé au Congrès d'une fédération nationale qui engloberait les « Petites A » de toute la France. Saint-Étienne a donné l'exemple, puisque toutes ses Amicales ont formé une *Union fédérale*, et qu'elles déclarent avoir retiré déjà de ce groupement de très grands bénéfices.

La réponse ne saurait être douteuse. Tous les avantages qui résultent d'une association d'individus, comment ne pas les attendre d'une association d'associations? Les « Petites A » l'avouent volontiers, — et nous l'avons déjà dit : elles ne sont pas riches, il s'en faut; elles ne sont pas non plus très fortes par

le nombre de leurs sociétaires. Elles accroîtront certainement leur puissance matérielle et morale en concertant, en combinant leurs efforts. A plusieurs conditions pourtant : — La première, c'est que les parties contractantes, en entrant dans une fédération, n'aliènent pas leur personnalité, n'abdiquent pas leur autonomie : pour être fructueusement actives, pour conserver toute leur vitalité, elles doivent se maintenir dans une sphère d'action précise et limitée. Si elles se fondaient dans une fédération qui confisquerait, qui absorberait leur individualité, leurs sociétaires, ne se sentant plus unis les uns aux autres que par un lien très lâche et très vague, ne montreraient ni la même ardeur, ni la même émulation : à force d'être diffuse, leur action deviendrait languissante. Dans une grande ville, telle que Lyon ou Saint-Étienne, chaque quartier a ses intérêts, ses mœurs industrielles, parfois même son accent et son parler propre : les Associations n'y prospéreront que si elles se cantonnent chacune dans un de ces quartiers, autour de l'école dont elles portent le nom et qui en symbolise l'unité, si elles s'inspirent de ces besoins locaux et spéciaux, entre concitoyens qui peuvent se voir, se rencontrer souvent, et qu'unissent, non seulement les souvenirs de la vieille école où ils ont vécu, mais les sympathies, les aspirations communes de gens qui continuent à vivre côte à côte... Une fédération n'est donc souhaitable que si elle respecte la vie propre de chacune des sociétés fédérées. — Mais pour être réellement utile, il faut que la fédération satisfasse aussi à cette autre condition de ne pas être trop vaste, de ne pas aspirer à trop embrasser, en se condamnant par suite à mal étreindre ; il faut qu'elle se contente de grouper des sociétés similaires, dont les intérêts soient connexes. Un groupement qui viserait à s'étendre à la fois sur les campagnes et sur les villes, sur une région entière, ne serait guère qu'une fiction, une vaine et nominale entité dont on n'entrevoit pas les résultats positifs.

C'est dans ce sens qu'a conclu le Congrès qui, dans un de ses vœux, s'est prononcé nettement pour l'institution de fédérations urbaines :

Dixième vœu. — Il y a lieu d'établir, dans les villes qui comptent ou peuvent compter plusieurs sociétés d'anciens élèves, un lien sous forme de fédération, tout en respectant l'autonomie de chaque société.

Le problème est autrement difficile à résoudre, nous l'avons déjà

fait entrevoir, quand il s'agit de groupements régionaux, et très sagement le Congrès a écarté l'idée peu pratique d'une fédération départementale, qui ne pourrait avoir tout au plus qu'une valeur morale; et il a simplement recommandé le groupement par canton et par petites régions :

Onzième vœu. — Le Congrès invite toutes les Associations à se grouper par cantons ou petites régions, sous la forme qui leur paraîtra la plus efficace pour obtenir les résultats désirés.

Quel sera d'ailleurs le fonctionnement de ces fédérations, lorsqu'on sera parvenu à les constituer, et quels services peut-on leur demander? Elles auront surtout, croyons-nous, à manifester leur existence par des réunions fréquentes, où les délégués des diverses sociétés liguées entre elles pourront discuter les questions générales qui intéressent la vie des Associations. Les fédérés se préoccuperont en particulier du placement de leurs camarades; et, à ce point de vue, il est aisé de comprendre quels avantages offre la fédération, qui permet de rayonner sur tous les quartiers d'une ville, de faire appel à un grand nombre de commerçants et d'industriels, d'organiser enfin un véritable office de placement, où l'on connaîtra à la fois les diverses aptitudes des jeunes gens à placer, et les besoins multiples des industries à fournir. Quel ne serait pas le crédit d'une *Union fédérale* qui, prenant au sérieux son rôle de tutrice des jeunes camarades, toutes les fois qu'ils ont besoin de trouver un emploi, une occupation quelconque, réussirait dans cette tâche difficile! D'autre part, il n'est pas douteux que les Associations fédérées puiseront dans leurs union une autorité morale plus grande, l'autorité qui s'attache toujours aux entreprises où un grand nombre d'hommes témoignent d'une pensée et d'une volonté commune.

Des Congrès comme celui qui a été tenu à Saint-Étienne, comme ceux qu'on a décidé de convoquer à Lyon, en 1899, et à Paris, en 1900, sont déjà des actes de fédération. Un autre acte non moins important serait la fondation d'un journal, d'un Bulletin des « Petites A », analogue à celui que publie *l'Association catholique de la jeunesse française*, et qui, avec les communications officielles des divers comités, contiendrait des études sur le mouvement intellectuel et social, sur les résultats obtenus,

sur les progrès à accomplir. Ce journal, sous une forme quelconque, ne fût-il que mensuel et même bimensuel, qu'on le fît régional ou national, serait un excellent instrument de propagande; il favoriserait le groupement des sociétés : il serait un trait d'union entre elles et faciliterait les échanges de vues; il deviendrait la tribune ouverte à tous les adhérents des « Petites A ». Le Congrès a clairement manifesté l'intérêt qu'il prenait à une fondation de ce genre; mais il s'est senti arrêté, pour le moment, par les difficultés pratiques d'exécution. L'*Union fédérale* de Saint-Étienne a déjà un journal, à périodicité intermittente, qu'elle a baptisé *l'Escholier* et dont il faudrait d'ailleurs changer le titre : elle proposait une combinaison ingénieuse qui aurait permis aux autres sociétés, de participer, à peu de frais, au bénéfice de cette publication. Mais le Congrès n'a pas cru pouvoir trancher la question, qui n'est pas encore assez mûrie; et il s'est borné à émettre un vœu qui réserve l'avenir :

Douzième vœu. — Qu'il soit constitué dans l'*Union fédérale* des sociétés d'anciens élèves de Saint-Étienne un cercle permanent d'études chargé de préparer le prochain Congrès et de se mettre en relations avec toutes les sociétés d'anciens élèves de France. Le *Bulletin de l'Union fédérale* de Saint-Étienne pourrait momentanément servir de lien entre les différentes Associations.

En offrant à M. Cavé la présidence de la troisième commission, dont il nous reste à exposer les travaux, les organisateurs du Congrès n'ont pas seulement rendu un hommage mérité à l'homme excellent et modeste qui s'est fait le propagateur de ces petites mutualités scolaires, dont il a conçu le premier l'ingénieuse idée : ils avaient indiqué par ce choix dans quel sens devaient être résolues les questions posées, qui tendaient à définir le rôle des « Petites A » dans l'organisation des patronages, des cantines scolaires et de la mutualité elle-même. Il ne saurait y avoir d'objection sérieuse à cette extension d'influence, puisqu'elle est, comme nous l'avons déjà dit, une des parties essentielles du rôle des Associations amicales. Les « Petites A » manqueraient tout à fait à leur mission, si elles ne recherchaient pas toutes les occasions de manifester leur intérêt et leur affection à leurs jeunes camarades des écoles.

En ce qui concerne les patronages scolaires, on a fait justement

observer au Congrès que dans les villes populeuses qui comptent plusieurs Amicales, la fédération rendrait plus facile la constitution d'un patronage unique, tel que celui de Saint-Étienne; dans les villages où il n'y a qu'une seule école et, par suite, une seule Association, cette Association, si elle sait le vouloir, quelle que soit la médiocrité de son budget, peut, à elle seule, constituer un patronage. En effet, pour qu'un patronage rende des services, il n'est nullement nécessaire qu'il soit établi sur le modèle des patronages de grande ville, où de plus abondantes ressources permettent un effort plus complet. Il y a mille manières d'être utile à l'enfant. Comme le disait M. Léon Bourgeois, alors qu'il était président de la Ligue de l'enseignement : « Qu'est-ce qu'un patronage scolaire?... C'est tout ce qu'on voudra... C'est tout ce qui sera utile à l'enfant. Je ne veux pas, — je ne pourrais peut-être pas, — en donner une définition étroite et spéciale : ce sera un orphéon, une fanfare, des jeux, des conférences;... tout ce qui retiendra l'enfant, tout ce qui nous le ramènera, tout ce qui l'habituera à se solidariser, à mettre en pratique les grands principes de mutualité et de fraternité. »

Que les Amicales s'associent donc au mouvement heureux qui propage partout les patronages laïques, à l'imitation de ce que nos rivaux ont su faire avant nous. C'est ce que le Congrès a dit dans un vœu dont voici le texte :

Treizième vœu. — Les Associations amicales peuvent rendre de grands services pour favoriser la création de patronages démocratiques ; dans la plupart des cas elles en formeront le premier noyau.

Assurément, comme le dit M. Éd. Petit dans son dernier rapport, il y a lieu de croire que « les Associations d'anciens élèves et les patronages scolaires se rejoindront bientôt tout à fait. » Mais il ne faudrait pourtant pas réserver aux « Petites A », par un privilège exclusif, le soin d'instituer des patronages. Il y a, en maint endroit, à Lyon notamment, des sociétés déjà anciennes et puissantes, qu'on appelle du beau nom de *tutélaires* de l'enfance, et où des hommes de cœur et de dévouement, que rapprochent, non les souvenirs d'une même vie scolaire, mais la communauté des sentiments démocratiques, travaillent avec succès au développement des écoles laïques. Il ne saurait être question de

décourager ces généreuses initiatives. Les Amicales ne songent pas à détrôner les « Tutélaires », partout où celles-ci agissent déjà et se dévouent à la même cause. Pour les bonnes œuvres, il n'y aura jamais trop d'ouvriers !

Les cantines scolaires ne méritent pas moins que les patronages le concours des « Petites A ». Aussi, tout en tenant compte de l'insuffisance de leurs ressources financières, le Congrès n'a pas hésité à leur demander de contribuer par une action morale, et toutes les fois qu'elles le pourront, par des subsides et des subventions, à l'établissement et au développement des cantines :

Quatorzième vœu. — La troisième commission, considérant que pour les créations des cantines scolaires, des ressources considérables sont nécessaires; que cette création rentre plutôt dans les attributions des municipalités et des caisses des écoles, émet le vœu que l'action des « Petites A » s'attache à provoquer ces créations et apporte à leur fonctionnement le concours le plus dévoué.

Si l'état de la caisse le permettait, et si les besoins du bon fonctionnement des cantines l'exigeaient, un subside plus ou moins important ne pourrait qu'attirer aux « Petites A » de nombreuses sympathies et un titre de plus à la reconnaissance de tous les bons démocrates.

Ce n'est pas dans un Congrès où M. Cavé a joué un des premiers rôles que pouvait être négligée la question de la mutualité scolaire, de l'œuvre des petits sous populaires, cette institution si pratique qui, comme le disait une circulaire de M. Poincaré, « montre tout ensemble à l'enfant la puissance de l'épargne et celle de l'association, qui lui apprend, à la fois, la prévoyance pour soi, forme de l'intérêt bien entendu, et la prévoyance pour autrui, forme de la fraternité ». La loi du 1er avril 1898 sur les Sociétés de secours mutuels a traité avec faveur les mutualités scolaires. Et, en fait, dans l'espace d'un an, de 1897 à 1898, le nombre des « Petites Cavé » est passé de 110 à 400. M. Édouard Petit nous apprend d'ailleurs que ces 400 sociétés « ont inscrit sur leurs registres leur deux cent millième adhérent » et il nous fait espérer qu' « elles atteindront bientôt leur premier million d'économies ». Le mouvement de progression s'accélérera encore, si les Amicales veulent bien s'inspirer du quinzième et dernier vœu du Congrès de Saint-Étienne :

Quinzième vœu. — Que les « Petites A » prêtent leur concours à l'organisation de conférences publiques sur la mutualité scolaire et asso-

cient leurs efforts à ceux de l'instituteur, pour l'organisation et la gestion de sociétés de secours mutuels et de prévoyance, destinées à aider puissamment au recrutement des sociétés d'adultes.

Les vœux du Congrès de Saint-Etienne, tels que nous venons de les présenter, seront pour les Associations amicales des indications utiles, qui porteront certainement leurs fruits. On n'y a pas tout dit, mais tout ce qui a été dit est juste et profitable. Ce n'est pas d'ailleurs dans les vœux qu'il exprime, et qu'il est parfois obligé de rédiger à la hâte, que se résume surtout l'efficacité d'un Congrès. C'est plus encore dans l'excitation salutaire qu'il provoque, dans les échanges d'opinions qui s'y produisent, dans les relations qui s'y forment entre personnes jusque-là étrangères les unes aux autres, éloignées par le lieu de leur résidence ordinaire, mais qui ont bientôt fait de s'entendre et de communier dans les mêmes idées. Les représentants des Amicales, un instant réunis sous le même toit, ne pouvaient être les uns pour les autres que des amis. Et ce n'est pas sans un profit certain qu'on a mis en présence pendant quelques heures, soit les obscurs mais vaillants pionniers des œuvres post-scolaires, soit les initiateurs expérimentés et compétents d'un mouvement qui entraîne la France entière, des hommes tels que M. Édouard Petit, M. Cavé, M. Adrien Duvand, ces représentants autorisés de la Ligue de l'enseignement, toujours prête pour les bons combats, et qui maintenant, l'État ayant pris en quelque sorte la suite de ses affaires en ce qui concerne l'école laïque elle-même, reporte son souci sur le lendemain de l'école et sur l'éducation des adolescents.

Personne ne me démentira si j'affirme que nous sommes tous sortis des séances du Congrès de Saint-Étienne plus pénétrés de nos devoirs envers le peuple, plus ardents à poursuivre la tâche de sa moralisation, plus confiants aussi dans l'avenir des Associations qui y travaillent. Je ne voudrais pas enfler les choses, et je n'irais peut-être pas jusqu'à dire, avec l'enthousiasme de M. Édouard Petit, que « les « Petites A », par le fait même de leur existence, constituent les cadres solides de la démocratie, qui, enfin, s'organise, qui fait son éducation civique et sociale. » Mais je ne méconnais ni les services qu'elles ont rendus déjà, ni ceux qu'elles rendront surtout, quand elles auront atteint toute la précision d'organisation désirable, quand elles auront acquis toute

leur influence. Ce sont, comme écrivait notre éminent ami M. F. Pécaut « des foyers d'honnête civilisation, où l'on apprend à vivre avec les autres et pour les autres ». Elles veulent, selon la devise recommandée par un des congressistes de Saint-Étienne, elles veulent à la fois « instruire, récréer et moraliser ». Elles s'efforceront d'être sérieuses et graves, comme il convient à des associations qui remplissent un devoir social, le plus grand de tous, celui de la fraternité.

Mais elles ne dédaigneront pas tout ce qui est pur divertissement, tout ce qui peut maintenir les qualités d'une race gaie, vive et aimable. Elles se défendront de toute visée ambitieuse de théorie sociale, de toute ingérence mesquine dans les affaires de politique locale. Elles se rappelleront surtout que l'école est leur berceau, et qu'elle doit rester leur centre de ralliement. La solidarité, dont on parle tant, sans indiquer toujours avec assez de précision comment il faut en pratiquer les obligations, la solidarité qui flotte dans l'air, en quelque sorte vague, indécise et ne sachant où se fixer, les Associations amicales la précisent, pour ainsi dire, la déterminent, en lui donnant comme foyer une école, et comme limite du rayonnement de ce foyer tous les anciens élèves de cette école, dont elles rallient les bonnes volontés éparses. Et voilà pourquoi nous souhaitons que le vœu qui se dégage de toutes les délibérations du Congrès de Saint-Étienne, bien qu'il ne l'ait pas formellement exprimé, soit entendu et exaucé ; que les « Petites A » continuent à se multiplier, et que le jour vienne enfin, où comme le demandait M. Léon Bourgeois, la France compte autant d'Associations d'anciens élèves qu'elle possède d'écoles.

Gabriel COMPAYRÉ.

Sociétés représentées au Congrès de Saint-Etienne.

Ligue française de l'Enseignement (Paris).
Association des Dames lyonnaises (Société de Patronage).
Anciens élèves de la rue Jacquard (Lyon).
Anciens élèves de la rue Vaucanson (Lyon).
Anciens élèves de l'école annexe (Ecole normale de Lyon).
Anciens élèves de l'école supérieure P. Larousse, de Toucy (Yonne).
Société scolaire de Secours mutuels de Toucy (Yonne).

Anciens élèves de l'école de l'Est, de Chalon-sur-Saône.
Anciens élèves de l'école de Saint-Cosme (Ouest), de Chalon-sur-Saône.
Les Amis de l'école de Couzon (Allier).
Anciens élèves de l'école de Saint-Geniès-de-Comolas (Gard).
Anciens élèves de l'école de Saint-Gilles-du-Gard.
Anciens élèves de l'école de Sombernon (Côte-d'Or).
Anciens élèves de l'école de Chazelles-sur-Lyon (Loire).
Anciens élèves du quartier Saint-Pierre (Saint-Chamond).
Anciens élèves de l'école du Pin (Isère).
Anciens élèves de l'école de la rue de la Préfecture (Mâcon).
Anciens élèves de l'école du Tivoli (Dijon).
Patronage de jeunes filles de la place Jacquard (Saint-Etienne).
Anciens élèves de M. Pouradier (Saint-Etienne).
Anciens élèves de l'école du Treyve (Saint-Étienne).
Anciens élèves de la rue du Coin (Saint-Etienne).
Anciens élèves de Montaud (Saint-Etienne).
Anciens élèves de la rue du Mont-d'Or (Saint-Etienne).
Anciens élèves de la rue du Puy (Saint-Etienne).
Anciens élèves de La Rivière (Saint-Etienne).
Anciens élèves de la rue Valette (Saint-Étienne).
Union des Agents du P.-L.-M. (section de Saint-Etienne).
Anciens élèves de l'école supérieure d'Aubenas (Ardèche).
Anciens élèves de l'école de Corgengoux (Côte-d'Or).
Société fraternelle des anciens élèves de Planay (Côte-d'Or).
Anciens élèves de l'école d'Aigues-Mortes (Gard).
Anciens élèves de la rue de l'Ile (Saint-Etienne).
Anciens élèves de l'école de Giremoutiers (Seine-et-Marne).
Anciens élèves de l'école de Tilchâtel (Côte-d'Or).
Anciens élèves de la Richelandière (Saint-Etienne).
Anciens élèves de Monthieux (Saint-Etienne).
Patronage de jeunes filles des cantons nord de Saint-Etienne.
Anciens élèves du Palais-de-Justice (Saint-Étienne).
Anciens élèves de la rue d'Aligre (Paris).
Anciens élèves de l'école supérieure de Roanne (Loire).
Anciens élèves de Voiron (Isère).
Anciens élèves de la rue Neyret (Lyon).
Société philotechnique de Vierzon (Cher).
Anciens élèves de Vierzon.
Anciens élèves de Belfort.
Anciens élèves de Bèze (Côte-d'Or).
Anciens élèves de Toutry (Côte-d'Or).
Anciens élèves de l'école supérieure de Chalon-sur-Saône.
Sou des écoles de Chasselay (Rhône).
Patronage de l'école normale de filles (Saint-Etienne).
Anciens élèves de l'école d'Aubervillers-Centre (Seine).

DISCOURS

Prononcé à la distribution des récompenses de la Société de l'Enseignement professionnel du Rhône, à Lyon (juin 1898), par M. BAYET, *Directeur de l'enseignement primaire.*

MESDAMES, MESSIEURS,

Si je vous avoue en commençant que je suis très ému, je suis convaincu que vous n'y verrez pas une formule banale. Je suis très ému et très heureux de me trouver à Lyon : j'y ai passé quinze années, les meilleures de mon existence; j'y ai rencontré des amis qui ont bien voulu me conserver leur affection; j'y ai formé des élèves qui m'ont donné la meilleure récompense que puisse désirer un professeur, celle de me dire que je leur avais été utile.

J'étais devenu Lyonnais, je le suis resté du fond du cœur. Du reste, j'ai envers Lyon une dette de profonde reconnaissance pour les excellentes leçons d'éducation morale et civique que j'y ai reçues. J'y ai vu, Monsieur le Président, comment un homme de bien sait servir sa cité et son pays, comment il sait faire son devoir sans ostentation, sans bruit, avec tant de simplicité et de bonne grâce qu'on en arrive à trouver qu'il est tout naturel de faire le bien.

Et je m'empresse d'ajouter — pour rassurer votre modestie — que vous n'êtes pas une exception. Vous êtes le représentant fidèle du caractère lyonnais, de ce caractère fait tout à la fois de gravité et de gaieté, de poésie et de bon sens, mais surtout et avant tout de générosité et de dévouement.

Je vous assure, par expérience, que Lyon est une ville où il fait bon se trouver, où il fait bon vivre à l'âge où l'on devient homme et où le caractère se forme.

Mesdames, Messieurs, votre Société existe depuis trente-cinq ans, et depuis trente-cinq ans, elle n'a cessé de prospérer. Chaque année, à cette date, les orateurs les plus autorisés et les plus éloquents ont

fait son éloge. Ils vous ont montré quel en était le caractère, quelle étroite corrélation existait entre son organisation et le caractère lyonnais. Si j'essayais à mon tour de refaire cet éloge, peut-être m'accuseriez vous d'être banal, et établiriez-vous entre moi et mes prédécesseurs une comparaison qui ne serait pas à mon avantage.

Si vous le permettez, pour être fidèle à mon rôle, je chercherai plutôt les rapports qui ont existé entre le développement de votre Société et le développement de l'enseignement primaire en France. Je chercherai, d'après votre passé, ce que doit être votre avenir.

Au moment où la Société d'Enseignement professionnel du Rhône est née, l'enseignement primaire en France était — vous le savez — dans la situation la plus misérable et la plus rudimentaire. C'était l'époque où un homme de vaillante initiative, et dont les hommes qui appartiennent à l'enseignement à tous les degrés doivent garder le souvenir, Victor Duruy, luttait contre ceux qui voyaient dans l'instruction populaire non pas un instrument nécessaire de progrès, mais un danger.

Les principes posés par les hommes de la Révolution, et qu'avait consacrés la loi de 1833 sur l'instruction primaire, étaient restés vains; l'enseignement primaire était mal organisé, mal outillé, et ne produisait que des résultats encore précaires.

Quatre chiffres suffiront pour en donner une idée: En 1865, le budget de l'enseignement primaire était d'environ six millions de francs. En 1898, il est de 152,743,000 francs. Mais, savoir l'argent qu'on dépense n'est pas l'important; ce qui importe, c'est de savoir si l'argent est bien employé.

En 1865, le chiffre des illettrés était en France de 39 0/0; en 1895, il est tombé au-dessous de 6 0/0.

Ces deux chiffres sont suffisamment éloquents pour que je m'abstienne de les commenter.

Dans ces conditions, les débuts de la Société d'Enseignement professionnel durent être modestes.

Je ne sais pas, Monsieur le Président, si vous avez conservé des archives complètes et si vous pourriez faire l'histoire développée de la Société d'Enseignement professionnel comme elle le mérite; mais je m'imagine cependant que les 1,359 élèves qui se présentèrent la première année pour suivre vos cours durent demander

pour une large part à la Société des leçons d'orthographe, de calcul, peut-être même tout simplement des leçons de lecture.

La physionomie des cours en 1865 devait donc différer singulièrement de ce qu'elle est en 1898. Et le plus bel éloge qu'on puisse faire de votre Société, c'est qu'en se développant, elle s'est transformée, adaptée de mieux en mieux aux besoins nouveaux de la cité. Cette transformation est sensible surtout depuis quelques années. Depuis 1886, l'enseignement primaire gratuit et obligatoire est définitivement organisé; et aussitôt, comme vous le rappeliez il y a un instant, le chiffre des élèves a diminué. Mais, chose bien curieuse à remarquer, le nombre de vos cours a en même temps augmenté. C'est qu'en effet le rôle de la Société, loin de s'affaiblir, s'est au contraire dégagé d'une façon plus nette. Vous avez laissé à l'école primaire sa tâche, qui consiste à donner à l'enfant les notions générales qui lui sont indispensables; en revanche, vous vous êtes réservé de former l'adolescent, de le diriger vers les carrières actives. Sur ce terrain même vous avez rencontré la concurrence, mais une concurrence dont vous n'avez pas à vous inquiéter et dont, je suis sûr, vous êtes les premiers à vous féliciter. En effet, l'Etat n'a pas borné ses efforts à l'école primaire élémentaire, au-dessus de cette école du premier degré il a organisé les écoles primaires supérieures où l'on ne se borne pas à compléter la culture générale, mais où, à côté de cet enseignement général, on peut organiser, selon les régions, des sections agricoles, industrielles et commerciales. Je souhaite vivement pour ma part que nos écoles primaires supérieures lyonnaises, déjà si prospères, voient bientôt s'ouvrir des sections de ce genre.

Les écoles primaires supérieures en France ne comptent encore que trente mille élèves; mais il faut bien dire qu'elles ne sont pas sorties complètement de la période de tâtonnement et de début, et je suis convaincu que l'avenir leur appartient. L'avenir leur appartient, car, dans une démocratie laborieuse comme la nôtre, elles constituent un organisme essentiel, précisément parce qu'elles doivent recruter — je dirai franchement le mot — cette aristocratie qui convient à une démocratie laborieuse, aristocratie ouverte à tous sans distinction, et qui est destinée à former en quelque sorte le bataillon d'honneur des travailleurs.

Enfin, à côté des écoles primaires supérieures, depuis quatre

ans, grâce au dévouement merveilleux de nos instituteurs et de nos institutrices, grâce au concours de tous les amis de l'école, de tous ceux qui ont foi dans son œuvre, nous avons vu se multiplier dans toutes les régions de la France les œuvres complémentaires de l'école : cours d'adultes, conférences, associations d'anciens élèves, etc.

On peut dire maintenant que ce qu'on a appelé le lendemain de l'école, ce lendemain qui va de treize à vingt ans, est définitivement assuré.

Toutes ces œuvres, quel qu'en soit le caractère, qu'elles soient dues à l'initiative privée comme la vôtre ou à l'initiative publique, toutes ces œuvres se doivent un mutuel concours; elles ne peuvent pas se nuire les unes aux autres. Nous ne serons jamais trop nombreux, nous ne grouperons jamais trop de bonnes volontés lorsqu'il s'agira d'armer nos enfants pour la vie, de développer chez eux le goût de l'activité virile, de l'esprit d'entreprise, et je dirai volontiers de cet esprit d'aventure, dans le bon sens du mot, qui, à d'autres époques, a fait la grandeur et la gloire de notre pays.

Nous ne serons jamais trop nombreux lorsqu'il s'agira de détourner nos enfants des carrières administratives, des carrières dites libérales, qu'ils vont encombrer, afin de les diriger vers l'industrie, le commerce et les colonies.

Eh bien! dans ces conditions, un jour viendra peut-être, — je dirai même un jour viendra sûrement — où, sur vos programmes, les cours d'orthographe, de grammaire et de calcul auront disparu parce qu'ils seront devenus inutiles, ils auront fait place à des cours d'un caractère nouveau; et, puisque votre Société, comme je le disais tantôt, s'est, à diverses reprises, si heureusement transformée, permettez-moi, si ce n'est pas trop téméraire, si vous voulez bien voir en moi un ami, d'esquisser son organisation telle que je la vois dans l'avenir.

Elle recrutera une double clientèle : d'un côté ceux qui, au sortir de l'école primaire élémentaire, n'auront pas pu aller à l'école primaire supérieure; car nous avons beau faire, nous avons eu beau organiser l'enseignement primaire supérieur gratuit, les nécessités de la vie sont là, et il arrive souvent que l'enfant de treize ans, au sortir de l'école primaire, est obligé de

gagner sa vie, de venir en aide aux siens. Eh bien, cet enfant, il faut que le soir, la tâche finie, il trouve des œuvres comme la vôtre pour le soutenir, pour compléter son instruction.

D'autre part, vous verrez venir à vous ceux qui auront passé par l'école primaire supérieure, qui déjà y auront reçu une première préparation professionnelle, mais qui voudront la fortifier, se spécialiser de plus en plus.

Et de là sortira nécessairement un enseignement à deux degrés : pour les uns, plus simple, plus élémentaire; pour les autres, plus élevé, plus technique.

Dans cet enseignement technique, grâce à cette admirable disposition de vos programmes qui fait que, dès que vingt auditeurs se présentent pour un cours, ce cours est créé, vous aurez bientôt une porte ouverte sur toutes les industries qui font la prospérité lyonnaise.

Mais cette variété en quelque sorte indéfinie ne sera ni l'arbitraire ni le désordre: elle sera dominée par des principes généraux.

Et d'abord, par ce principe évident entre tous, que, pour faire bien son métier, il faut être supérieur à ce métier, il faut avoir des connaissances plus étendues que celles dont on a besoin quotidiennement.

Vous aurez donc toute une partie de culture générale pour les plus jeunes : les cours d'orthographe, de lecture et de calcul ayant disparu, vous aurez des cours où on leur apprendra à connaître, par des lectures raisonnées, les grands écrivains de notre littérature, et surtout les écrivains de notre siècle, parce qu'ils représentent les idées, les sentiments au milieu desquels nous vivons et nous grandissons.

Vous aurez un enseignement moral et civique qui sera la continuation des leçons de l'école primaire, mais qui aura un caractère plus intensif, plus raisonné; des cours d'histoire contemporaine, car, dans quelque rang qu'on se trouve placé, il faut connaître l'histoire de son époque. Vous aurez des cours de géographie industrielle et commerciale où les enfants apprendront, non point par phrases, mais par des faits, combien la lutte sociale, économique et commerciale est âpre sur les marchés du monde, et combien il importe que la France y reconquière la place qu'elle avait autrefois et que, malheureusement — il faut bien dire franchement ce qui est — elle a perdu depuis quelques années.

Pour les plus âgés, vous aurez des cours d'économie sociale, d'économie politique, de droit industriel et commercial.

Et ainsi vous établirez cette vérité que le travailleur professionnel doit toujours, dans notre société, se doubler d'un citoyen au courant de toutes les idées, de tous les intérêts, de tous les besoins de son pays.

Il est d'autres enseignements qui figurent déjà, et en bonne place, dans vos programmes, mais qui se développeront encore, par exemple l'enseignement des langues vivantes.

Je ne voudrais pas porter de jugement téméraire, et je suis convaincu que cet enseignement est très bien donné dans vos cours; mais, d'une manière générale, je dois bien dire que, si large que soit la part que nous ayons faite dans ces dernières années en France à l'enseignement des langues vivantes, il ne produit pas encore les résultats qu'il devrait produire. S'il ne les donne pas, c'est peut-être parce que nous sommes trop amoureux de perfection, que nous cherchons trop une sorte d'idéal.

Nous avons tous été en relations avec des Allemands et des Anglais; ils venaient chez nous, et nous étions émerveillés de les entendre s'exprimer dans notre langue de façon à se faire comprendre. Cependant, cette langue, ils l'écorchaient; ils en altéraient la prononciation et la syntaxe; et nous ne les critiquions pas, nous nous disions que, si nous nous trouvions en Allemagne ou en Angleterre, nous voudrions bien parler l'anglais ou l'allemand comme ils parlaient le français.

Que faisons-nous en général quand il s'agit d'enseigner les langues vivantes? Dès que les enfants prononcent un mot, nous l'arrêtons et nous lui disons : c'est mal prononcé, il faut recommencer. Nous allons ainsi jusqu'au moment où l'enfant, de peur de mal prononcer, ne dit plus rien!

D'autre part, nous passons des années à lui faire expliquer des auteurs allemands et anglais, dont je suis d'ailleurs le premier à reconnaître le talent ou le génie. Passe encore quand il s'agit de l'enseignement supérieur ou secondaire; mais dans l'enseignement primaire, s'il s'agit de former le goût de l'élève, nous avons, Dieu merci, assez de modèles dans notre littérature.

Ce qu'il faudrait, c'est que, dans vos cours comme dans nos écoles primaires supérieures, on vît dans ces langues vivantes non

pas un instrument de culture générale, mais un instrument d'action, je dirais volontiers une arme. Il faudrait que nos enfants, lorsqu'ils sortent de ces écoles et de ces cours, pussent entrer chez nos commerçants afin de tenir la comptabilité et la correspondance en allemand et en anglais; il faudrait que, hors de France, ils pussent défendre leurs intérêts, et que nous n'en soyons pas trop souvent réduits à employer dans nos maisons de commerce françaises, ou à envoyer à l'étranger pour les représenter, des étrangers au lieu de Français.

Faisons notre besogne nous-mêmes; faisons-la en armant nos enfants de cette connaissance des langues étrangères qui leur est indispensable.

Je ne veux pas, Mesdames, Messieurs, abuser de votre patience; ce n'est pas que la matière fasse défaut, car je suis convaincu que, sur bien des points, nous avons encore bien des progrès à réaliser; qu'il s'agisse de l'enseignement du dessin, par exemple, que nous ne concevons pas encore d'une façon assez élémentaire et pratique, ou qu'il s'agisse de certaines parties de l'enseignement donné aux jeunes filles.

M. Mangini disait, il y a un moment, combien il est utile pour une jeune fille de recevoir l'enseignement de l'économie domestique non pas théorique, mais pratique, de la rendre capable de faire une robe et un chapeau. Il y a encore un autre enseignement non moins indispensable, c'est celui de l'éducation ménagère, qui existe dans d'autres pays, et qui, chez nous, est encore à l'état embryonnaire.

Sans doute, les jeunes filles peuvent se diriger vers telle ou telle profession et y chercher un moyen d'existence; mais il ne faut pas oublier que, pour la femme, il y a une profession essentielle qui s'ajoute à toutes les autres, c'est la profession de bonne ménagère.

Par « être bonne ménagère », je n'entends pas seulement gouverner son ménage avec prudence et économie, mais l'organiser avec intelligence et goût. Car, si modestes que soient les ressources d'une famille, la femme qui a du goût sait donner à son appartement, sinon le confort luxeux, du moins un aspect propre et souriant, elle sait en faire véritablement le foyer où le mari aime rester, où il vit avec sa femme et ses enfants.

Nous allons, — vous l'avez peut-être vu par les journaux — célébrer un centenaire sur lequel j'attire votre attention, le centenaire de Michelet, non pas seulement parce que Michelet a été notre grand historien national, mais parce qu'il a été un bon Français, qu'en écrivant son histoire il a partagé de siècle en siècle toutes les destinées de la Patrie, il s'est réjoui de toutes ses victoires, il s'est pénétré de toutes ses angoisses, il a subi toutes ses épreuves, et que jamais il n'a perdu la foi profonde dans l'avenir de cette Patrie. Mais en outre, Michelet est peut-être dans notre siècle l'homme qui, avec le plus de générosité de cœur, a étudié l'enfance, l'a comprise, l'a aimée, et a vu quel devait être le plan d'une éducation nationale.

Michelet, dans son beau livre *Le Peuple*, dit — et ce livre date de 1846 : « Quelle est la première partie de la politique? l'éducation. La deuxième? l'éducation. La troisième? l'éducation. »

« J'ai trop vieilli dans l'histoire, ajoute-t-il, pour croire aux lois, quand elles ne sont pas préparées, quand de longue date les hommes ne sont point élevés à aimer, à vouloir la loi. Moins de lois, je vous prie, mais par l'éducation fortifiez le principe des lois, rendez-les applicables et possibles, faites des hommes, tout ira bien. »

Ces belles paroles de Michelet, je crois que nulle part on ne les a mieux comprises qu'à Lyon, que nulle part on ne s'en est mieux pénétré. Aussi, en terminant, au nom du Ministre de l'Instruction publique qui a bien voulu m'autoriser à être aujourd'hui parmi vous, je remercie la Société d'Enseignement professionnel du Rhône pour tout le bien qu'elle a fait depuis 1865, et je la remercie d'avance pour tout le bien qu'elle fera dans l'avenir.

DISCOURS

prononcé à la distribution des prix de l'Institution Livet, de Nantes,
par **M. Marcel Charlot.**

[M. Marcel Charlot, chef-adjoint du cabinet du Ministre de l'Instruction publique, avait été chargé par M. Léon Bourgeois de présider la distribution des prix de l'*Institution Livet*, qui vient d'être constituée en *École nationale d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel*. Le délégué de M. le Ministre de l'Instruction publique a prononcé le discours suivant.]

Mesdames, Messieurs, Jeunes Élèves,

Quand Michelet, qui a parlé de l'éducation — vous savez avec quel cœur et quelle éloquence! — voulait en citer les maîtres les plus éminents, c'étaient les noms de deux étrangers, Pestalozzi et Frœbel, qui venaient sur ses lèvres, et il ne trouvait à nommer aucun de nos compatriotes. N'avait-il donc jamais entendu parler de M. Livet pendant ce séjour qu'il fit à Nantes et où son regard de poète et de peintre se reposa avec tant de complaisance sur ce beau fleuve « qui, après avoir fécondé trois cents lieues de rivage, porte une mer d'eau douce à la mer et a l'innocence apparente des grandes forces de la nature? »

En quels termes il nous eût conté comment, il y a plus de cinquante ans, M. Livet, faisant œuvre de précurseur, eut la patriotique inspiration de réaliser dans cette ville le plan d'une école où l'enseignement serait à la fois général et professionnel. Pour comprendre combien la tentative était hardie et de nature à décourager tout autre cœur que le sien, il faut se reporter au temps où il se posa en novateur, en révolutionnaire de l'enseignement.

Entre le collège d'une part, et, d'autre part, l'école primaire et l'École primaire supérieure encore à l'état d'ébauche, il y avait place pour un enseignement tout aussi légitime, tout aussi nécessaire, celui qui, dans l'intérêt du commerce et de l'industrie, développerait chez l'enfant des aptitudes spéciales, le préparerait

directement en vue de sa vocation. Mais qui se vouerait à cette œuvre? Il n'existait, pour ainsi dire, aucun précédent, tout était à créer : il fallait concevoir un plan, trouver des ressources pour le réaliser, combattre les préjugés enracinés de la routine. Avec une merveilleuse perspicacité, M. Livet s'était dit que l'essor du commerce et les grandes entreprises industrielles allaient transformer le pays et réclamer un personnel d'élite. Avec une ténacité égale à sa clairvoyance, il se mit à l'œuvre sans se laisser arrêter par aucune objection, par aucun obstacle matériel. Soutenu par sa foi dans l'avenir, stimulé par les difficultés, il ne compta que sur lui-même, fit tout par lui-même, et cette école naquit, fonctionna, réussit.

Elle est devenue ce que vous savez ; la réputation du maître n'a fait que grandir, sa maison est le foyer commun vers lequel des milliers de pensées se reportent; ceux qui n'y ont point passé personnellement s'y rattachent par un frère, par un fils, par un parent; les administrations de l'État, les comptoirs, les ateliers sont peuplés d'élèves sortis de ces murs.

Mais il était à prévoir que le dévoué directeur serait moins généreusement traité par la fortune que par la renommée.

Uniquement absorbé par la volonté de maintenir et de développer son œuvre, il était de ceux qui ne jettent un coup d'œil sur leurs propres affaires que le jour où, malgré l'éternelle jeunesse de leur cœur, ils sentent leurs forces décliner sous le poids des années. Ce moment était venu pour M. Livet. Inquiet de l'avenir moins pour lui que pour l'École, objet de toutes ses sollicitudes, il songea à lui assurer un lendemain et trouva dans l'État un acquéreur, bien tardif sans doute, mais heureux de continuer cette grande œuvre.

Il aura la joie de la voir, reprise avec des ressources plus larges, recevoir chaque jour un nouveau développement et multiplier ses bienfaits.

Son nom ne cessera d'y être prononcé, car l'établissement s'appellera dorénavant « École nationale d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel Livet ». L'Université a voulu (et M. Livet a dû céder à cette douce violence) que, dégagé des préoccupations matérielles et des soucis administratifs, il continuât d'exercer sur les élèves et les maîtres sa patriarcale

influence, que sa présence fût offerte aux familles pour leur assurer que l'École reste fidèle à ses chères traditions et continue de respecter tout ce qu'il l'a habituée à respecter.

D'ailleurs l'État n'entre pas ici en révolutionnaire. M. Léon Bourgeois, ministre de l'Instruction publique, dont l'esprit libéral et la bienveillance pour les personnes sont connus non seulement de ceux qui ont l'honneur de l'approcher, mais de l'Université toute entière, ne veut pas que les familles ne trouvent ici, à la rentrée, que des visages nouveaux, et il a décidé, sur la proposition de ses inspecteurs généraux, de conserver la plus grande partie du personnel actuel.

Quant à l'enseignement, il s'orientera de plus en plus dans le sens professionnel et sera analogue, dans ses grandes lignes, à celui que donnent les écoles similaires de Vierzon, d'Armentières et de Voiron, avec les modifications que nécessitent les besoins de votre région : enseignement général et enseignement professionnel; celui-ci divisé en enseignement commercial et enseignement industriel et ces deux subdivisions comprenant elles-mêmes d'une part la préparation aux grandes écoles (Écoles d'arts et métiers, de Cluny, des mécaniciens de la flotte, examens pour le diplôme de capitaine de la marine marchande, etc.), et d'autre part, la préparation directe au commerce et aux carrières industrielles.

Mais il importe que cette partie technique des programmes soit nettement définie. L'enseignement professionnel est une éducation et non un apprentissage : l'École professionnelle est une pépinière d'où l'on sort apte à devenir un bon ouvrier, mais non un ouvrier déjà formé; rien ne remplace l'apprentissage de l'atelier véritable, qui est pour l'ouvrier ce qu'est pour le conscrit le champ de bataille où il reçoit le baptême du feu, après avoir évolué sur le champ de manœuvre.

L'École, qui ne doit jamais perdre le caractère éducatif, joint constamment la théorie à la pratique; à côté du contremaître et du maître ouvrier qui enseignent le maniement de l'outil, elle place le professeur théorique chargé de faire la technique du métier, de raisonner sur les instruments ou les matériaux du travail, de façon que l'enfant se rende compte de ce qu'il fait, sache pourquoi il le fait, et devienne le maître et non l'esclave de la machine.

Mais les écoles nationales ne doivent pas seulement donner au

commerce, à l'industrie, à l'agriculture, d'habiles artisans; elles doivent aussi faire des hommes et des citoyens. C'est pourquoi l'enseignement technique s'y double de la culture intellectuelle et morale, si nécessaire pour élever l'esprit et élargir ses horizons. Cette culture ne permet-elle pas du reste à l'éducation technique de produire tous ses effets? A côté des ateliers s'ouvrent les salles d'étude; la main s'y repose, mais c'est encore profit pour elle que l'esprit chargé de la gouverner s'affine, devienne plus souple, plus ingénieux, que le cœur s'ouvre aux nobles sentiments, aux passions généreuses, aux fécondes ambitions.

Tel est le programme dont l'éminent directeur de l'enseignement primaire, M. Bayet, a proposé l'adoption à M. le Ministre, et qu'il eût eu plaisir à développer lui-même aujourd'hui, au milieu de vous, s'il n'était retenu à Paris par les multiples devoirs de sa lourde fonction.

Ce programme, qui a déjà si bien réussi ailleurs, est appelé à des succès peut-être encore plus grands dans cette école, sur un terrain déjà si bien préparé, au sein de cette laborieuse et intelligente population. Là où d'autres ont déjà semé, l'État espère bien n'avoir plus qu'à récolter, et il est d'autant mieux fondé à se promettre une ample moisson qu'aucun sacrifice ne lui coûtera pour l'assurer; il compte d'ailleurs sur le concours de la municipalité nantaise, toujours si empressée — sa participation dans l'achat de l'école Livet en est une nouvelle preuve — à servir les intérêts moraux et matériels de ses administrés.

Quelle meilleure garantie à offrir aux familles que cette coopération des volontés entre le gouvernement, la ville et le fondateur de l'école, quand le ferme dessein de tous est de conserver du passé tout ce que l'expérience a fait juger excellent et de ne se montrer hostile à aucune amélioration! En toute chose, rester stationnaire, c'est reculer.

Vous le reconnaîtrez vous-mêmes, chers élèves, lorsque, chargés à votre tour d'assurer, en dépit de toutes les concurrences, la prospérité du commerce et de l'industrie nationale, vous aurez à déployer, dans cette lutte sans merci, votre vieille opiniâtreté celtique éclairée par une éducation en harmonie avec votre mission de travailleurs.

Pour s'instruire, il n'est pas nécessaire d'oublier. Dans cette

province, si riche en souvenirs, subsistent d'antiques traditions qui, loin d'être incompatibles avec l'esprit moderne, doivent lui servir de puissant auxiliaire. La vieille devise bretonne : *Potius mori quam fœdari*, « plutôt mourir que de se souiller », doit toujours être la vôtre. Vous qui aurez plus tard à sauvegarder votre dignité d'hommes, de citoyens, votre honneur professionnel, jeunes gens, préparez-vous à la vie par votre exactitude scrupuleuse à remplir tous les devoirs que vous dicte votre conscience d'écoliers. Ce sera pour vous le premier et le plus noble des apprentissages.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

Corrélation ou solidarité entre les parties de l'organisme.

Quelle que soit la voie dans laquelle le naturaliste s'engage, son objectif est toujours, d'une façon consciente ou inconsciente, la recherche du *comment* et du *pourquoi*, pour chaque manifestation de la vie qu'il observe.

Je voudrais faire ressortir dans cette causerie le rôle de plus en plus important que joue, dans cette recherche, la connaissance d'un principe entrevu depuis longtemps, mais qui ne s'est vraiment développé que depuis une cinquantaine d'années, celui de la *corrélation* ou *solidarité* des diverses parties du corps.

Les anatomistes ont depuis longtemps déjà compris toute l'importance de la corrélation des parties. L'anatomiste, en effet, celui au moins qui n'est pas purement et simplement descripteur, ne se contente pas de faire connaître la forme générale et les caractères extérieurs des organes; s'en tiendrait-il d'ailleurs à ce point de vue restreint qu'il rendrait déjà des services en concourant à la connaissance des relations morphologiques qui peuvent exister entre organes déterminés. Mais l'anatomiste va toujours plus loin et pousse bien plus avant ses investigations. Il étudie les rapports de voisinage des organes qu'il observe; il décrit leurs relations avec les nerfs, les vaisseaux, les lymphatiques, etc.; il note les anomalies qu'il a occasion de constater et il est amené par là à faire voir que ces anomalies ont le plus souvent un retentissement marqué sur quelque autre organe et quelquefois sur tout un appareil. C'est ainsi que par la seule observation de la forme et des rapports topographiques des organes, l'anatomiste arrive à la conception de la corrélation, autrement dit de la solidarité ou dépendance anatomique des divers organes d'un même être entre eux.

C'est d'observations ainsi conduites qu'est sorti le principe si fécond du *balancement des organes* que Geoffroy Saint-Hilaire a fait connaître et qui lui a permis d'établir sur des bases solides la

science des monstruosités (tératologie) en même temps qu'il expliquait *comment* et *pourquoi* certains organes disparaissent alors que d'autres prennent plus d'importance suivant les espèces considérées.

Si l'anatomiste, avec les moyens relativement restreints dont il dispose, peut arriver à de tels résultats, combien la tâche est plus facile encore au physiologiste. Il suffit, pour s'en rendre compte, de le suivre dans ses recherches, qu'on peut supposer portant sur une série d'êtres, en partant des plus simples pour arriver aux plus compliqués. Lorsqu'il étudie des êtres très simples[1] unicellulaires, ses observations sont simples aussi ; il lui suffit, ou à peu près, d'étudier les relations de la cellule unique avec le milieu extérieur. Mais dès que l'être se complique, le problème se complique aussi. L'organisme observé ne serait-il composé que de deux cellules, il ne s'agit plus seulement d'examiner les relations de ces deux cellules avec le milieu extérieur, il faut encore étudier les rapports d'ordre physique et d'ordre chimique qui n'ont pu manquer de s'établir entre les deux éléments constitutifs de ce corps cependant si simple. Dès ce moment le physiologiste va se trouver en présence de faits de *corrélation* et il n'y a pas de doute que l'observation des rapports qui existent entre les deux éléments ne donne déjà la clef d'un certain nombre de problèmes d'ordre vital.

Mais si, au lieu d'un être à deux cellules, on imagine un organisme formé d'un plus grand nombre d'éléments, on sait ce qui arrive alors ; il se produit entre ces éléments un partage du travail physiologique ; c'est la loi *de la division du travail physiologique* énoncée par H. Milne-Edwards. Elle exprime que les parties d'un même être se répartissent entre elle la besogne qui aboutit à la vie de cet être. Mais cette division du travail physiologique ne peut

1. Nous ne disons pas *inférieurs*, parce qu'un être n'est jamais inférieur du moment où il est organisé pour le milieu dans lequel il vit. Un être inférieur est celui qui se trouve dans un état d'infériorité par rapport au milieu ; il est alors appelé à disparaître et n'est dès lors pas normal. Mais les êtres ne sont ni inférieurs ni supérieurs les uns par rapport aux autres en raison de leur moindre ou plus grande complexité ; il est évident en effet que l'infusoire qui vit dans une eau stagnante est supérieur, dans ce milieu, à tout autre être beaucoup plus compliqué, mais qui ne saurait vivre dans ces conditions.

se comprendre si l'on n'admet en même temps que des relations persistent entre les parties qui fonctionnent chacune de leur côté. Supposons, par exemple, que l'être considéré soit formé de quatre cellules : la première, chargée de l'élaboration des substances nutritives; la deuxième, réservée à l'innervation; la troisième, à la respiration; la quatrième, à l'excrétion. Ne faudra-t-il pas que les trois dernières cellules soient en rapport avec la première pour en recevoir les éléments nutritifs; la quatrième, d'autre part, devra aussi être en relation avec les trois premières pour les débarrasser de leurs produits de désassimilation, etc. En un mot, nous ne saurions concevoir ces quatre cellules avec leurs fonctions distinctes, et dans l'état de différenciation où nous les imaginons, sans que d'étroits rapports existent entre elles, sans une solidarité fonctionnelle à défaut de laquelle le travail physiologique de chaque élément étant spécialisé et ne servant qu'à lui seul, ne saurait entretenir sa vie propre non plus que celle de l'ensemble. La loi de la division du travail physiologique ne peut donc être séparée du principe de corrélation et plus on s'élève dans l'échelle des êtres, plus s'affirment, à la fois, l'existence de ces deux lois et leur indissoluble union.

Or, si une anomalie quelconque survient dans la fonction de l'un des quatre éléments considérés plus haut, il est clair que cette anomalie va retentir sur les trois autres; la vie de l'organisme sera troublée et la corrélation fonctionnelle se manifestera de la façon la plus évidente. Deux cas peuvent alors se présenter : ou bien l'élément qui fonctionne anormalement ne pourra être suppléé par les trois autres, ou bien ceux-ci pourront le remplacer dans une certaine mesure. Dans le premier cas, le trouble apporté à la vie de l'ensemble engendrera un état anormal qui pourra entraîner la cessation de la vie; dans le second cas, la vie pourra se poursuivre, dans des conditions peut-être moins favorables toutefois, puisque la division du travail physiologique aura subi une atteinte profonde.

Il est d'ailleurs nécessaire d'ouvrir ici une parenthèse pour bien faire observer que nous n'avons raisonné que sur un organisme hypothétique, mais que les choses se compliquent autrement quand on envisage des organismes vivants. Surtout lorsque les êtres sont réduits au petit nombre de cellules que nous avons supposé,

et même lorsqu'ils sont beaucoup plus compliqués, les éléments qui composent ces êtres conservent ordinairement une individualité propre assez grande pour qu'ils puissent perdre leurs relations fonctionnelles sans cesser de vivre. C'est là encore une preuve de l'union indissoluble qui existe entre la loi de la division du travail physiologique et le principe de la corrélation. Quand la différenciation des éléments est imparfaite, quand la répartition du travail entre eux n'est pas nettement établie, en même temps on constate que la solidarité qui existe entre eux n'est pas absolue et qu'elle peut souvent être détruite sans dommage.

C'est ce que nous démontrent les exemples de mutilations non suivies de mort qui peuvent être opérées sur certains organismes très simples ou même assez complexes. On sait, pour ne prendre que des exemples classiques, que l'hydre d'eau douce, les planaires, le ver de terre, etc., peuvent être coupés en morceaux et que ces morceaux sont encore capables de vivre. Bien plus, ces morceaux vont régénérer des organismes semblables à ceux d'où ils ont été détachés. Ces faits s'expliquent d'ailleurs très bien; il suffit d'admettre, en effet, que les éléments des êtres en question n'ont pas subi une différenciation complète. Le travail physiologique avait pu, à la vérité, se répartir entre eux, mais ils n'étaient pas cependant spécialisés dans toute leur substance et ils avaient conservé quelque chose de cette force spéciale qui caractérise les éléments embryonnaires, c'est-à-dire les éléments non différenciés. Grâce à cette force, ils deviennent capables de rassénérer les parties disparues. Ce caractère de différenciation incomplète se retrouve d'ailleurs dans certains éléments des êtres les plus élevés en organisation; c'est par là que les crustacés, par exemple, régénèrent les membres qu'ils perdent dans leurs luttes contre leurs semblables; c'est par là aussi que s'explique la régénération partielle des membres ou de diverses parties du corps chez les amphibiens ou encore celle du bec chez les coqs de combat, etc. Il y a, dans ces faits, des indications dont nous n'avons pu tenir compte dans l'étude que nous avons supposée d'un être à quatre cellules et que nous devions au moins signaler en passant.

Mais, en réalité, plus sont élevés en organisation les êtres qu'on étudie, plus les considérations que nous venons de développer

peuvent être négligées. Supposons donc un être formé non plus de quatre cellules, mais de nombreux groupes d'éléments constituant des organes qui, eux-mêmes, s'organisent en appareils et nous allons voir que le principe d'union entre les deux lois de corrélation et de division du travail s'affirme de plus en plus. En effet alors, la vie normale d'êtres ainsi constitués ne pourra se manifester que si les appareils ou groupes d'organes fonctionnant dans un même but restent en corrélation fonctionnelle avec les autres appareils. On ne saurait concevoir un appareil digestif vivant seul et pour lui seul, non plus qu'un appareil circulatoire ou un appareil nerveux. C'est ce que sentait Bichat lorsqu'il écrivait dans ses *Recherches sur la vie et la mort*, en 1805 : « Dans cet enchaînement continu des phénomènes organiques, chaque fonction est dans une dépendance immédiate de celles qui la précèdent. Centre de toutes, la circulation est toujours immédiatement liée à leur exercice ; si elle est troublée, les autres languissent ; elles cessent quand le sang est immobile... Non seulement l'action générale de la vie organique est liée à l'action particulière du cœur, mais encore chaque fonction s'enchaîne isolément à toutes les autres ; sans sécrétion, point de digestion ; sans exhalation, nulle absorption ; sans digestion, défaut de nutrition. »

De ce qui précède on pourrait même tirer un argument contre la théorie qui veut voir des colonies d'individus dans certains êtres et, par exemple, dans les êtres du groupe des Cœlentérés que l'on connaît sous le nom de siphonophores. On définit ordinairement les siphonophores des colonies composées d'individus spécialisés, les uns remplissant le rôle de nourriciers, les autres celui de pêcheurs ou celui de défenseurs, d'autres encore celui de reproducteurs. Qu'est-ce qu'un individu réduit à un appareil digestif, ou à un filament pêcheur? Alors que partout l'indissolubilité de l'union entre le principe de la division du travail et celui de la corrélation fonctionnelle éclate aux yeux et s'affirme sans conteste, comment admettre un individu dans lequel cette union ferait défaut, qui ne serait plus qu'un organe ou tout au plus un appareil? N'est-il pas préférable, pour revenir au principe d'union dont nous venons de parler, de considérer ces soi-disant individus comme des appareils ou des organes qui se répètent plusieurs fois chez un même individu et qui constituent ainsi ces êtres singu-

liers considérés à tort, croyons-nous, comme des colonies. La répétition des organes est un fait qui ne peut pas être considéré comme anormal ou déraisonnable quand on se souvient que tout organe est dérivé d'une ou plusieurs cellules-mères et que ces cellules elles-mêmes sont, très naturellement, aptes à la multiplication, c'est-à-dire à la répétition.

Mais je ne veux pas insister plus longuement sur cette question qui m'éloigne un peu de mon sujet. Ce que je voulais montrer, en effet, en commençant cette causerie, c'est le rôle important que joue le principe de la corrélation fonctionnelle des organes dans nos progrès relatifs à la connaissance de la vie. Il ne s'agit pas ici de montrer les rapports de la circulation et de la respiration ou ceux de la digestion avec les précédentes fonctions. Ce sont là des faits trop connus pour s'y attarder. Ce dont je veux parler, c'est d'organes qui sont restés pendant très longtemps énigmatiques, qui devaient même être négligés dans les considérations relatives au mécanisme vital parce qu'on ne possédait aucune notion sur eux. Ces organes sont les glandes vasculaires, comme on les désignait autrefois, telles que la glande thyroïde, le thymus, la rate, etc. Or, il arrive que ces organes énigmatiques, depuis qu'on les connaît mieux, se montrent comme des organes dont l'importance physiologique est de tout premier ordre.

Nos connaissances sur ces organes ont pour point de départ les conceptions nouvelles qui se sont faites peu à peu dans l'esprit des physiologistes sur le mode de fonctionnement des glandes. Notre savant ami, M. Gley, dans un article sur la « Corrélation », écrit pour la revue connue sous le nom d'*Année biologique* (1896), résume très bien la genèse de cette idée. « En 1801, dit-il, Le Gallois écrivait « que le triomphe de la chimie animale serait de trouver des rapports entre le sang artériel, la matière de telle sécrétion et le sang veineux correspondant, tant dans l'état sain que dans l'état pathologique des divers animaux; de trouver des différences entre les divers sangs veineux; de trouver enfin ces différences proportionnelles à celles des sécrétions correspondantes ». Telle est la première idée de ce fait, que divers *organes glandulaires produisent des substances qui sont versées dans le sang et qui, conséquemment peuvent aller exercer quelque action sur d'autres organes.* Nous sommes ramenés.

comme on le voit, au cœur même de notre sujet, c'est-à-dire à l'étude de faits de corrélation ou solidarité. Il a fallu cependant attendre soixante ans pour voir cette idée reprise et développée. C'est Claude Bernard qui, en 1867, s'exprimait ainsi : « La cellule sécrétoire attire, crée et élabore en elle-même le produit de sécrétion qu'elle verse soit au dehors sur les surfaces muqueuses, soit directement dans la masse du sang. J'ai appelé *sécrétions externes* celles qui s'écoulent en dehors, et *sécrétions internes* celles qui sont versées dans le milieu organique intérieur... Les sécrétions internes, ajoutait-il, sont beaucoup moins connues que les sécrétions externes. Elles ont été plus ou moins vaguement soupçonnées, mais elles ne sont point encore généralement admises. Cepeendant, selon moi, elles ne sauraient être douteuses, et je pense que le sang, ou autrement dit le milieu intérieur organique, doit être regardé comme un produit de sécrétion des glandes vasculaires internes... »

Malgré leur netteté, ces déclarations paraissent, à cette époque, n'avoir pas frappé les physiologistes, car il faut arriver à Brown-Sequard (1889) pour voir la théorie des sécrétions internes reprise et cette fois appuyée d'expériences et de démonstrations tout à fait capables de l'imposer définitivement aux préoccupations des physiologistes. Ces expériences de Brown-Sequard sont trop connues pour que j'y revienne ici; ce que j'en veux retenir seulement, c'est que la démonstration qu'il fit d'une sécrétion interne produite par des glandes fabriquant, d'autre part, une sécrétion externe fut si péremptoire qu'on fût amené sans coup férir à supposer de même une sécrétion interne à ces glandes énigmatiques et sans sécrétion externe qu'on désignait vaguement sous le nom de glandes vasculaires sanguines.

Il n'est rien de plus intéressant que de suivre, pour l'une de ces glandes, la glande thyroïde, par exemple, les travaux des physiologistes. La glande thyroïde est un organe sans aucune communication avec l'extérieur, qui est placé à la partie antérieure et inférieure du larynx. Quelques expérimentateurs constatèrent qu'après avoir enlevé cette glande à de jeunes animaux (lapin, mouton, chèvre, porc), ceux-ci étaient bientôt frappés d'un arrêt de développement marqué. Ils perdaient leur vivacité, devenaient malingres et restaient petits. Le ralentissement dans

l'accroissement des os prenait, en particulier, une remarquable importance. D'autre part, les observations cliniques ne tardèrent pas à démontrer que l'absence ou l'atrophie congénitale de la glande thyroïde est liée au crétinisme congénital et à l'arrêt de développement connu sous le nom de myxœdème des enfants. Ainsi, le défaut de glande thyroïde entraîne un arrêt de développement du tissu osseux et de l'intelligence.

« De l'ensemble des travaux réalisés dans ces quinze dernières années, dit M. Gley, sur la physiologie du corps thyroïde et dont les résultats généraux ont été rapprochés des notions cliniques acquises sur le crétinisme, l'imbécillité et l'idiotie, il s'est dégagé ce fait que le crétinisme et souvent l'idiotie sont liés au défaut de la fonction thyroïdienne. Et ainsi, il semble que cette fonction soit en rapport, non seulement avec le développement physique, mais aussi avec le développement psychique.

» Il était naturel, par suite, de rechercher si ces arrêts de développement ne prendraient pas fin grâce à un traitement consistant en injections sous-cutanées d'extrait de glandes thyroïdes ou en ingestion de ces mêmes glandes, et si alors l'organisme ne recouvrerait pas la faculté de croître. C'est ce que Hertoghe, Bourneville, Hock, d'autres encore ont très bien vu. Et ces observations constituent de véritables contre-épreuves du fait expérimental dont il a été question plus haut, à savoir l'arrêt du développement à la suite de l'extirpation de la glande thyroïde. »

En réalité, ces faits semblent bien démontrer une corrélation fonctionnelle, de quelque manière qu'elle s'exerce, par sécrétion interne d'une substance excitant le développement des tissus ou, comme on l'a pensé aussi, en jouant le rôle d'un organe épurateur. La glande serait chargée de détruire des toxines produites au cours du développement des tissus, toxines que le sang qui la traverse en abondance lui apporterait sans cesse. Quoi qu'il en soit, nous voyons un organe dont le rôle a été longtemps complètement ignoré, prendre tout à coup une importance capitale et nous offrir un exemple remarquable de corrélation fonctionnelle.

On ne possède point des données aussi précises pour toutes les glandes vasculaires sanguines. Le thymus, par exemple, qui siège à la partie inférieure du cou, derrière le sternum, est soupçonné depuis longtemps de jouer un rôle important dans

le développement du corps. Il se montre, en effet, vers le sixième mois avant la naissance, va en s'accroissant jusqu'à la deuxième année de la vie environ, puis s'atrophie et disparaît en général vers la dixième ou la douzième année. Il semble donc bien qu'il y a relation entre l'existence du thymus et la croissance; toutefois il n'existe point d'expériences physiologiques venant démontrer d'une façon précise cette relation.

J'ai parlé, d'autre part, dans une de mes causeries (il y a deux ans), du rôle que joue la rate par rapport à la sécrétion pancréatique. Certains physiologistes émettent cette hypothèse, basée sur des observations indirectes, que la rate produirait une substance que le sang transporterait dans le pancréas, où elle transformerait la sécrétion pancréatique inactive en un ferment actif, la trypsine. Ainsi la glande salivaire abdominale, le pancréas, ne pourrait fonctionner que grâce à la rate. C'est là un cas très intéressant de corrélation fonctionnelle, mais restreinte à deux organes et n'agissant qu'indirectement sur l'ensemble de l'organisme. Cette action, toutefois, n'est pas à dédaigner, quoique indirecte, s'il est vrai que le pancréas est à ce point solidaire de la rate, car on sait le rôle très spécial que joue le pancréas dans les phénomènes chimiques de la digestion.

Ces deux glandes, rate et pancréas, ne sont d'ailleurs pas les seules glandes entre lesquelles une étroite corrélation fonctionnelle existerait. MM. Chauveau, Kaufmann et d'autres physiologistes ont démontré, en effet, que le pancréas et le foie sont également solidaires. Le fait fondamental qui appuie cette notion nouvelle, c'est que l'extirpation complète du pancréas amène le diabète chez les animaux auxquels on fait subir cette opération, et comme on sait, par les expériences, de Claude Bernard, que le foie est l'organe producteur du sucre, la conclusion s'impose d'elle-même. Quant au mécanisme par lequel s'établit la relation entre le pancréas et le foie, il faudrait, semble-t-il, d'après les expériences instituées à l'effet de le découvrir, il faudrait, dis-je, le ramener à une sécrétion interne du pancréas, sécrétion qui serait conduite au foie par la veine porte et agirait directement sur l'élément hépatique.

J'ai passé à dessein sous silence un grand nombre de faits depuis longtemps connus, tels que l'action de l'atrophie des

organes reproducteurs sur le développement général et sur celui de la voix en particulier. Dans cet ordre de faits, les preuves surabondent, de la corrélation fonctionnelle de divers organes entre eux ou d'un appareil et de l'organisme tout entier. Les exemples que j'ai choisis sont intéressants parce qu'ils nous font entrer fort avant dans la connaissance du *comment* et du *pourquoi* d'un grand nombre de fonctions organiques. La notion générale qui se dégage de l'ensemble de ces faits, c'est que le rôle joué par les sécrétions internes est de la plus haute importance. Comme le dit M. Bouchard, cité par Gley dans l'article dont nous parlions plus haut : « Par ces produits (les sécrétions internes), qui sont comme les témoins de la vie, chaque cellule impressionne les autres cellules, celles du système nerveux, sans doute celles aussi de tous les autres tissus ; et chacune de ces substances pénétrant une cellule, en influence à sa manière la nutrition et le fonctionnement.... C'est par les produits solubles de leur élaboration, bien plus que par le système nerveux, que s'établit entre les cellules l'équilibre vital. » On voit à quelles conceptions nouvelles et bien différentes des vues anciennes a conduit l'étude de la corrélation fonctionnelle des organes et particulièrement la notion des sécrétions internes.

H. Beauregard.

LES INSTITUTEURS FRANÇAIS A L'ÉTRANGER

Pour se familiariser avec une langue vivante, pour se perfectionner dans le maniement pratique de cette langue, rien ne vaut un séjour dans le pays même où la langue est parlée et le commerce journalier avec les habitants de ce pays.

Quant aux maîtres qui sont chargés d'enseigner la langue d'un peuple voisin, ils éprouvent le besoin de retourner, de temps à autre, chez ce peuple, pour se retremper dans la pratique de la langue, pour s'entretenir, s'entraîner, se tenir au courant.

C'est ce que font, depuis plusieurs années déjà, des instituteurs et professeurs de nos écoles primaires supérieures, qui vont passer les vacances en Allemagne ou en Angleterre.

Pour encourager cette excellente coutume, et en même temps venir en aide à ceux de ces jeunes professeurs que la dépense, quelque modique qu'elle fût, effrayait, la direction de l'enseignement primaire a accordé à une dizaine d'entre eux des indemnités de 200 francs, ce qui leur a permis de passer les mois d'août et de septembre à l'étranger.

On a fait plus encore : pour éviter l'inconvénient de les voir aller tous dans la même ville d'Allemagne ou d'Angleterre, et de les exposer ainsi à la tentation de se fréquenter et de parler français entre eux, on leur a désigné à chacun une ville différente ; on leur a indiqué des instituteurs et des professeurs disposés à les recevoir, à les loger, à les admettre à la table de famille, et même comme auditeurs dans leurs classes.

Nos instituteurs et professeurs ont trouvé à l'étranger, en Angleterre comme en Allemagne, le meilleur accueil. « Je suis traité, nous écrit l'un deux, comme un membre de la famille. Le père, directeur d'une grande école, la mère, les deux enfants, trois jeunes pensionnaires et moi, nous sommes assis trois fois par jour autour de la même table pour les repas. La nourriture est abondante et variée ; on la trouve même très bonne... quand on y est une fois habitué. Le soir, dans les réunions de la famille,

on cause, on raconte, on s'entretient des événements de la journée, on parle de ceux qu'on a quittés momentanément... et tout cela, dans la langue que je suis venu apprendre ici. »

« J'apprends chaque matin, dit un autre, à haute voix une strophe d'une de ces belles poésies populaires, afin de m'habituer à l'accentuation de la langue, à la juste prononciation, aux nuances de l'intonation, et je trouve dans tous les hôtes de la maison des gens disposés à me corriger aimablement des fautes qui m'échappent; j'augmente et j'enrichis mon vocabulaire, je m'approprie par un fréquent usage, et sans m'en douter, ces verbes irréguliers qui, dans toutes les langues, font le désespoir des élèves... et, du même coup, je me familiarise avec ce qu'il y a de meilleur dans la littérature étrangère. »

« Après les classes de mes collègues étrangers, écrit un autre, je fais une promenade avec eux, et de préférence avec ceux qui ne savent pas un mot de français, pour ne pas céder à l'envie de m'entretenir avec eux dans ma langue... Je vais même parfois avec eux, suivant la coutume allemande, à la brasserie, où nous rencontrons les notables de l'endroit, avec lesquels nous conversons sur les nouvelles du jour, et où j'apprends, par ces conversations et ces relations journalières, à connaître les tournures propres à la langue, les idiotismes, les nuances et les propriétés des mots, en même temps que les mœurs et les coutumes du pays... Je vais fréquemment au théâtre, quand on joue des pièces classiques, mais en ayant soin de lire chaque fois, d'abord, la pièce qui doit être donnée... »

Mais nos excursionnistes ne peuvent pas se dépouiller complètement de l'homme qu'ils sont tout le long de l'année. L'école les attire; ils veulent voir comment procèdent leurs collègues étrangers; ils veulent observer et comparer.

D'ailleurs, disent plusieurs lettres, « c'est en allant régulièrement à l'école pour assister aux leçons de nos collègues que nous avons le plus appris, que nous avons fait le plus de progrès ».

Plusieurs ont demandé à leurs collègues étrangers la permission de faire classe eux-mêmes en leur lieu et place dans la section

des petits, et il fallait voir, nous disent-ils, « comment nous préparions nos classes de lecture, de géographie, de calcul, et comment les élèves écoutaient le maître étranger qui les instruisait et les interrogeait... C'était à qui répondrait le plus vite et le mieux *au monsieur français.* »

Les lettres de nos professeurs contiennent naturellement beaucoup d'observations sur l'esprit de l'enseignement et les méthodes employées chez nos voisins; sur la manière d'enseigner l'histoire, en retenant les pages glorieuses, et en passant sous silence toutes les époques tristes ou malheureuses; sur la place faite dans leurs écoles au calcul mental; sur le parti à tirer, comme exercice de langage, d'élocution et d'intelligence, d'une leçon de lecture; sur l'importance qu'on attache aux contes, même aux contes de fées, qui sont toujours pour l'enfant comme la glorification de la vertu récompensée ou du vice châtié; sur la grande place faite à la gymnastique et au chant, au chant populaire et patriotique; sur les avantages... et les inconvénients du livre de lecture unique imposé par l'autorité scolaire à toutes les écoles de la province ou du pays », etc., etc.

D'autres ont assisté à des conférences pédagogiques dans lesquelles on ne fait pas que de la pédagogie, où ils ont entendu parler, à côté de questions d'éducation et d'enseignement, « de l'architecture moderne, de Madagascar, d'une excursion en Écosse, d'un voyage à travers les écoles de France, etc., etc. » Mais ce qui les a le plus surpris, et très agréablement, c'est de voir assister et prendre part à ces conférences non seulement des instituteurs, mais des professeurs de lycée, des professeurs de faculté, des amis de l'enseignement, des médecins, des négociants, des fonctionnaires de tout ordre.

Une des lettres décrit avec enthousiasme l'organisation scolaire d'une ville dans laquelle tous les enfants sans exception, le fils du juge et celui de l'ouvrier, le fils du banquier et celui du concierge, les enfants des riches et ceux des pauvres fréquentent la même école, l'*école commune* que réclame notre collègue du comité des boursiers, M. E. Maneuvrier, de l'âge de six à l'âge de dix ans, pour ensuite, après ces quatre années de vie en commun, suivre les uns le lycée classique, les autres le collège moderne, les autres

l'école primaire supérieure ou gymnase, les autres l'école primaire élémentaire.

Dans un autre ordre d'idées, beaucoup aussi relèvent ce fait, cette règle générale, qu'en Allemagne aucun directeur d'école, de lycée ou de collège n'est complètement déchargé de classe. Il donne moins de leçons que les autres maîtres, il a moins d'heures de classe; mais on veut qu'il enseigne lui-même, pour qu'il soit en contact plus direct avec ses élèves, par quelques classes, et que son autorité et son action soient plus efficaces par ce commerce plus intime avec les élèves.

On voit comment, par ce séjour à l'étranger, les professeurs, tout en se perfectionnant dans la langue, ont occasion d'étudier, d'observer, de comparer les méthodes et les procédés, les règles et les coutumes du pays voisin, avec les errements qu'ils ont suivis jusqu'ici chez eux, combien leur horizon s'est élargi! Et l'on peut être assuré qu'à leur retour ils font profiter leurs élèves, autant de l'expérience acquise, que de l'étude plus complète qu'ils ont faite de la langue.

Aussi sommes-nous heureux d'apprendre que l'expérience, qui a si bien réussi l'an dernier, doit être continuée cette année.

Nous ne pouvons que gagner à sortir un peu plus de chez nous à étudier les pays voisins, à voir ce qui se fait chez eux, à établir des comparaisons, et, d'après l'antique précepte, à « éprouver tout et à retenir ce qui est bon ».

G. JOST.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

I

Nous possédions déjà plusieurs recueils de *Lettres* de Lamennais; en 1859, M. Forgues en avait donné deux volumes, qui furent suivis, en 1866, de deux volumes nouveaux édités par M. Blaize, et, en 1884, M. Forgues fils, reprenant l'œuvre de son père, publiait la correspondance de Lamennais avec M. de Vitrolles. Tout cela fut lu, goûté et étudié en son temps.

Certaines manifestations récentes de la politique pontificale, le mouvement d'opinion qu'on a désigné sous le nom d'*esprit nouveau* ont ramené une fois de plus l'attention sur Lamennais. Ainsi nous avons vu s'ouvrir des portefeuilles qui jusqu'alors étaient restés obstinément fermés : l'hiver dernier, M. Laveille a fait paraître deux séries de lettres inédites adressées par l'hôte illustre de la Chenaie, les unes à Benoist d'Azy, les autres à Emmanuel d'Alzon, et M. Forgues fils, triomphant de scrupules et d'hésitations dont il n'avait encore pu venir à bout, se faisait remettre par leurs détenteurs les lettres écrites par Lamennais au comte de Montalembert et obtenait l'autorisation de les livrer au public.

Comme il fallait s'y attendre, après les documents si étendus et si nombreux déjà publiés, ces trois derniers recueils n'apprennent rien de bien nouveau; ce qui ne veut point dire qu'ils soient dépourvus d'intérêt. Outre qu'ils nous donnent le plaisir de lire quelques belles pages inédites, ils ont aussi ce mérite de compléter, de préciser sur certains points ce que l'on savait déjà des idées et du caractère de Lamennais. De ces trois *Correspondances*, la plus abondante, celle où l'intimité se marque le plus, c'est la correspondance avec Montalembert; les lettres qui la composent sont aussi les plus propres à éveiller la curiosité grâce à l'illustration de leur destinataire. Ce sont donc celles que nous allons feuilleter de préférence pour essayer de rappeler à nos lecteurs

quelques-uns des traits de la figure de Lamennais, si attachante et si généreuse.

Cette correspondance s'ouvre au commencement de 1832 (du moins elle ne devient suivie qu'à partir de ce moment) et se poursuit jusqu'au mois de juillet 1836; c'est-à-dire qu'elle embrasse la période la plus curieuse de la vie de Lamennais, celle durant laquelle il traversa la crise d'âme qui devait se terminer par sa rupture avec l'Église. Sur les causes de cette rupture, elle n'apporte point, comme nous l'avons dit, de lumières nouvelles; mais elle confirme, mais elle met dans un jour plus plein et plus vif, ce que les esprits impartiaux avaient déjà pu discerner sur ce point délicat.

Et d'abord il nous semble qu'après avoir lu ces lettres les hommes de bonne foi ne pourront plus ne pas écarter une fois pour toutes ces accusations de dépit, d'orgueil blessé par lesquelles les pieux adversaires de Lamennais prétendent expliquer ce qu'ils appellent sa chute. L'encyclique *Mirari vos* dans laquelle Grégoire XVI condamnait les idées de Lamennais et de ses collaborateurs de l'*Avenir* est du 15 août 1832; on sait combien elle surprit Lamennais, qui croyait d'une foi profonde qu'il avait servi les intérêts les plus chers de l'Église. Qu'à la première heure, cette condamnation inattendue lui ait arraché des paroles de colère, cela est certain. Mais cette colère ne dura pas; sa soumission une fois faite, il se retira à la Chenaie, y vécut pendant un an avec un groupe de disciples et d'amis d'une vie que Maurice de Guérin nous a peinte calme toujours, et où il se montrait avec ces jeunes gens si simple, si avenant et si aimable que Guérin écrivait en parlant de lui : « Pas d'homme au monde plus enfoncé dans l'humilité et le renoncement à soi-même. » Voyez au reste comment Lamennais parle de l'encyclique à Montalembert, deux mois après qu'il a été frappé (14 octobre 1832) : « J'en ai reçu une (lettre) du P. Orioli, écrite au nom du pape, pour nous témoigner sa satisfaction de notre démarche. Ainsi nous sommes en règle de ce côté; on ne demande rien de plus que ce que nous avons fait. Les tracasseries et les vexations que se permettent quelques évêques retomberont sur eux à la fin. Prenons patience, notre jour viendra. » Voilà sans doute qui est d'un ton bien uni; ce ne sont pas là les accents d'un orgueil prêt à la révolte. Lorsqu'on prétend que

l'*apostasie* de Lamennais eut pour point de départ et pour cause le *dépit ulcéré d'un esprit hautain, violent, impatient de toute résistance et de tout échec*, on fait, je crois, quelque chose de plus que d'exagérer.

C'est à des causes plus lointaines et plus profondes qu'il faut demander l'explication de la résolution extrême, où se décida Lamennais, quand il sortit de l'Église. On a beaucoup parlé de ses variations; mais il semble bien, à examiner les choses de la façon la plus large, qu'il n'a point varié sur le but qu'il poursuivait, mais seulement sur les moyens qu'il devait employer pour l'atteindre. Ce but, on pourrait peut-être le définir ainsi : spiritualiser les institutions et les mœurs sociales en vue d'assurer le bonheur de l'humanité. Au début de sa carrière, il a cru que l'Église, dirigeant et dominant la monarchie traditionnelle, voudrait et pourrait travailler au succès de cette grande œuvre; ce fut le temps où il combattait l'indifférentisme et traçait ses plans d'organisation théocratique. Ayant éprouvé que le gouvernement des Bourbons restait obstinément attaché à ses traditions aristocratiques et gallicanes, l'Église lui parut devoir assumer seule cette tâche, et il se persuada qu'elle pourrait l'accomplir du jour où elle aurait conquis la liberté civile; il voulut constituer les catholiques en parti politique avec le pape pour chef et pour guide, et c'est en ce sens qu'est dirigé tout l'effort de la campagne qu'il mena dans son journal *l'Avenir*. Désapprouvé, condamné par la cour de Rome, heurté par la politique rétrograde de la hiérarchie ecclésiastique, il comprit l'erreur qu'il avait commise en voulant « faire servir une partie du passé à réaliser l'avenir. » Mais, si profonde qu'ait pu être sa tristesse en sentant que le concours de l'Église lui était refusé, il ne songea pas alors à se séparer d'elle: il n'eut pas de velléités de schisme. Une réforme de l'Église lui paraît nécessaire; mais il ne l'attend que de Dieu : « Non seulement il (Dieu) ne nous commande pas de nous en mêler, mais il est clair qu'il ne veut pas que nous nous en mêlions. Notre tâche est désormais remplie, nous avons répandu des semences qui fructifieront un jour. » Lamennais restera un chrétien soumis dans l'ordre spirituel; mais, comme homme, comme citoyen, il veut continuer à marcher vers le but qu'il s'est assigné, parce qu'il voit là un devoir auquel il ne peut manquer : « En demeurant passif dans l'ordre divin que Dieu

dirige immédiatement selon des lois dont il s'est réservé le secret, doit-on l'être également dans l'ordre inférieur, dans l'ordre qui est la sphère propre de l'activité et de la liberté humaine? Pour moi, je ne le pense pas, parce que je ne pense pas que le quiétisme doive être l'état de l'homme sur la terre, parce que je crois qu'il y a des devoirs à remplir envers ses semblables... Le repos me semble une lâcheté dans un si grand mouvement du monde. » Ce n'est que du jour où l'Église lui signifia qu'il n'était pas libre dans cette « sphère » où il était résigné à se tenir, qu'il se résolut à quitter ses fonctions sacerdotales (décembre 1833). Point de bruit alors, point de scandale; il a déclaré au chargé d'affaires du pape, Garibaldi, qu'il est irrévocablement décidé à ne s'occuper désormais de rien de ce qui concerne l'Église et la religion, mais bien résolu aussi à remplir, selon sa conscience et sa raison, ses devoirs envers son pays. Son but, en somme, avait toujours été un but d'apostolat moral et social; il voulut le poursuivre d'abord par l'Église, avec l'Église; elle ne se contenta pas de lui répondre par un *non possumus* auquel il était prêt à se soumettre; elle lui interdit, même s'il restait dans le domaine temporel, d'accomplir ce qu'il croyait être sa mission. Et c'est alors, seulement alors, constatant que la direction qu'il avait rêvée était inconciliable avec le catholicisme, qu'il se tourna vers la démocratie pure. Il alla aux républicains, parce qu'il trouvait en eux cette énergie apostolique qui l'animait lui-même : « Parmi les hommes de ce parti, dit-il, irrités par une effroyable et tenace persécution, tous, sans doute, ne sont pas et ne peuvent être exempts de passion, tous n'ont pas une idée bien juste de ce qu'on doit désirer et travailler à établir; mais tous, ou presque tous, ont ce qui manque à ceux qui les accusent, tranquillement assis au coin de leur feu : une foi ardente dans l'humanité, un admirable esprit de sacrifice, et comme un éclatant caractère d'apostolat... C'est d'après cela que j'ai en moi la persuasion profonde que les républicains de nos jours, eussent été, il y a dix-huit siècles, les plus ardents disciples du Christ. » Lamennais ne fut jamais l'homme du dogme, ou plutôt, il ne s'attacha qu'à un dogme, celui de la charité universelle. Là est l'unité de sa vie, unité qu'il n'a point brisée en se séparant de l'Église. Il pense et dit juste quand il écrit à Montalembert, à propos des variations qu'on lui reproche : « Certes, je n'ai point

changé. C'est le même fleuve qui coule dans la même direction et qui, en coulant, prolonge des rives diverses. Le fleuve c'est l'amour, les rives ce sont les idées, et voilà toute mon inconstance. »

L'intérêt documentaire de ces lettres à Montalembert est donc, sinon très nouveau, du moins très réel; mais cet intérêt ne s'y trouvât-il à aucun degré, qu'elles vaudraient encore d'être lues. En 1822, Hugo écrivait à Lamennais : « J'éprouve un grand charme à voir votre âme, si forte et si profonde dans vos ouvrages, devenir si douce et si intime dans vos lettres. » Ce charme d'intimité et de douceur, la correspondance avec Montalembert en est tout imprégnée; et nulle part la tendresse qu'il y avait dans l'âme de Lamennais ne s'est épanchée avec autant de continuité et de plénitude. De plus, les sentiments dont ces lettres sont remplies ne sont pas seulement ceux qu'un maître peut ressentir pour un disciple bien-aimé. De son âme Lamennais a mis ici quelque chose de plus que dans ce qu'il écrivait à d'autres amis, Vitrolles, Benoist d'Azy, d'Alzon. Son affection pour Montalembert a un accent particulier, parce qu'elle vient d'une source plus profonde vers laquelle nous voudrions essayer de remonter.

Montalembert avait vingt ans, quand il vint demander à prendre part aux luttes de *l'Avenir*; riche, noble, doué d'une naturelle éloquence, il était alors consumé par l'ardeur généreuse du sacrifice et brûlait de dévouer à une noble cause tout ce qu'il possédait, tout ce qu'il valait. Il fit ainsi ses premières armes avec un élan généreux et une fougue chevaleresque. En tout temps, à toute heure, Lamennais se fût senti attiré par le charme de cette jeunesse héroïque et pure. A ce moment de sa vie, il semble que son âme dût s'ouvrir plus volontiers à cet attrait et être disposée à en recevoir une plus profonde impression. Il approchait en effet de la cinquantaine; c'est l'âge où nous faisons un retour sur notre existence. Alors les hommes qui n'ont pas connu les joies de la jeunesse en éprouvent tous un mélancolique regret; les meilleurs, ceux dont l'âme est la plus haute, s'en consolent par la pensée du sacrifice accompli, de la tâche remplie; mais de n'avoir personne en qui l'on se sente revivre, voilà l'inconsolable tristesse à laquelle nul sans doute ne saurait échapper. Et Lamennais n'y échappait pas. Nous savons aujourd'hui comment il entra dans les ordres : point de contrainte; mais il fut trompé, il se trompa lui-même

sur sa vocation. Quand il fut sorti de l'Eglise, tout en ne se départant jamais de sa morale ascétique, il avouait qu'il regrettait de n'être pas marié, de n'avoir pas une femme, des enfants. A défaut d'un fils de sa chair, il se trouvait donc tout porté à aimer d'une paternelle affection ce jeune homme généreux qui était venu s'offrir à lui comme un compagnon de luttes et qui, de lui-même, ne tarda pas à l'appeler plus volontiers son « père » que son « maître. »

Cette intimité, telle qu'il n'en avait point connue encore et qui satisfaisait les désirs les plus secrets de son cœur, apporta, semble-t-il, à Lamennais la plus grande joie de sa vie. Au mois de mai 1832, peu de temps après la disparition de *l'Avenir*, il est à Frascati, attendant la sentence du pape : l'extrême réserve, la froideur calculée de l'accueil qu'il a reçu du pontife lui font prévoir la ruine prochaine de l'œuvre où il avait mis son espoir. Il éprouve une grande détresse d'âme : mais, même à ce moment cruel, il trouve réconfort et courage dans le sentiment si nouveau qu'il a voué à Montalembert : « Il y a vraiment, lui écrit-il, des heures d'une amertume inexprimable, mais Dieu aide... Que ton affection m'est bonne et douce, mon Charles bien-aimé ! Que mon pauvre cœur, même de loin, s'appuie délicieusemnnt sur ton cœur ! Oh ! comment te rendrai-je, cher enfant, le bien que tu me fais ! Je n'ai à te donner que le dévouement du plus tendre ami que tu auras jamais et l'amour d'un père. » Et c'est bien un père en effet qu'on retrouve partout dans la suite de ces lettres : c'est l'orgueil d'un père que Lamennais ressent quand il loue le talent naissant de son fils d'adoption ; c'est avec une sollicitude paternelle qu'il s'attache à le guider dans la vie pratique, qu'il lui signale les légers défauts de caractère qui pourraient lui nuire ou le faire souffrir, les mauvaises habitudes de travail par où il risquerait de compromettre les succès qui lui sont dus. Un amour déçu causa, un moment, à Montalembert un grand chagrin dont il ne voulait pas se consoler : « La foi qui montre les choses sous un point de vue plus élevé et plus vrai, et le temps qui affaiblit les impressions les plus profondes, lui écrit alors Lamennais, achèveront de te rendre la paix et d'autant plus vite que tu ne résisteras ni à l'un ni à l'autre. Et je dis ceci parce qu'il y a en nous une secrète inclination à retenir nos douleurs, à nous cramponner à ce qui nous tourmente

inclination mauvaise en soi, car elle a son principe dans l'orgueil. » Et plus tard, quand un peu de temps s'est passé : « Tourne d'un autre côté tes regards et ton âme. Pourquoi, par exemple, sans t'engager, ne chercherais-tu pas à connaître Mlle de G...? Qui sait l'impression qu'elle peut faire sur toi? Il y a convenance d'âges, de fortunes et de familles. N'est-ce pas déjà beaucoup? Je dis ceci comme je dirais toute autre chose, sans tenir à ceci plus qu'à cela, mû par le seul désir de te voir recouvrer la paix et t'approcher d'une situation qui donne à ta vie quelque fixité. » On sent bien que ce n'est pas là le ton, que ce ne sont pas là les préoccupations d'un directeur spirituel. — Pour se distraire de son chagrin tenace, Montalembert, au mois de juillet 1833, entreprit un voyage en Allemagne, qui se prolongea jusqu'en 1835. L'éloignement refroidit peut-être son affection pour Lamennais; en tout cas les scrupules de sa dévotion assez timorée ne tardèrent pas à s'éveiller et bientôt il ne voulut plus suivre son maître dans la voie où il s'engageait. C'est à ce moment qu'on voit le mieux combien il est vrai qu'il fut pour Lamennais quelque chose de plus qu'un disciple préféré. Lamennais, on l'a dit, donnait volontiers son cœur à qui lui donnait son intelligence. Mais du jour où l'on se détachait de ses idées, l'on cessait, à ses yeux, d'être un ami : il ne fallait plus s'attendre qu'à son indifférence. Lacordaire et bien d'autres en purent faire l'épreuve. Il n'en alla point ainsi pour Montalembert : à l'heure où les *Paroles d'un Croyant* obtenaient un succès d'enthousiasme, il faisait à cet ouvrage des objections essentielles et qui paraissent avoir pris une forme assez vive; et Lamennais les recevait sans impatience, les discutait sans aigreur. (Voir Lettres 81, 83). Elles ne diminuaient, ni n'altéraient sa tendresse pour Montalembert; il le sait malheureux et triste, et il lui propose de lui consacrer une année de sa vie : « Juge de ce que je souffre de te voir portant seul le poids de ton cœur à travers le monde. J'ai pensé que je pourrais peut-être te donner une année; ce sera un retard pour mon travail, mais qu'importe... Nous voyagerions partout où tu voudrais... Car je n'aurais pour moi d'autre but que d'être près de toi »(Lettre 84). Et il n'y a pas là l'arrière-pensée de ressaisir sur son jeune ami l'influence perdue : les dissentiments entre eux ont beau s'accentuer, Montalembert a beau se montrer de plus en plus intolérant, il a beau se laisser aller à

parler sur un ton arrogant et oublier, semble-t-il, les égards dus à un homme plus âgé que lui (Voir lettre 93). Lamennais conçoit sans doute de tout cela quelque désillusion et quelque tristesse, mais son affection pour Montalembert persiste. Ecoutez de quel accent il l'appelle à la Chenaie : « Voilà bien des mois, bien des mois que je t'attends. Tu trouveras dans cette douce retraite, qui me devient plus chère chaque jour, bon feu, bon gîte, liberté, tendresse et enfin le repos... Nous aurons un monde de choses à nous dire, tant de choses que d'abord nous ne dirons rien ; et puis peu à peu la parole coulera dans l'intimité des doux loisirs, abondante, fraîche, naïve, limpide à sa sortie du cœur, comme l'eau de la fontaine Égérie ; tu t'en souviens ! » Et, ailleurs. avec un reproche mélancolique et discret : « J'ai un vif désir de te revoir, plus vif peut-être que celui que tu as de me revoir moi-même... Après avoir causé ensemble, il est plusieurs points sur lesquels nous ne serons probablement pas d'accord ; mais nous ne saurons bien où nous en sommes l'un et l'autre qu'après nous être vus. Au reste, ce que je regarde avant tout et plus que tout, c'est la joie du cœur. Le mien, mon Charles bien-aimé, est et sera toujours à toi. » Un jour vint pourtant où la rupture s'accomplit ; et ce fut Montalembert qui la provoqua. Ne s'avisa-t-il pas de demander à Lamennais « de négocier sa paix avec le Saint-Père ? » La lettre où il sollicitait cette autorisation resta sans réponse, comme il avait dû le prévoir, comme il le désirait sècrètement peut-être. Et Lamennais comprit que la plus haute spiritualité est impuissante à former des liens aussi solides que ceux de la nature.

L'éditeur de cette *Correspondance* pense qu'il s'y trouve de quoi détruire « les légendes de sacristie » qui, pendant de longues années, ont fait de Lamennais comme « une émanation de Satan. » Il nous semble qu'il ne se trompe pas. Ces *Lettres*, à notre gré, prouvent même quelque chose de plus. — Plus d'un critique, que la passion religieuse n'engageait pas à voir dans Lamennais un énergumène toujours farouche, avait déjà pu remarquer dans son œuvre des pages empreintes de douceur, d'une sensibilité fraîche et pénétrante ; mais cela, on le considérait en général comme un accident, presque comme un accès d'une nature toujours haletante et inquiète. On pensait, comme Renan, que c'étaient là des « îles fortunées semées dans un océan de colère. » Au contraire, chez

Lamennais, la violence, je crois, n'était qu'à la surface : pour lui, les idées prenaient très vite la forme de visions ; elles le hantaient, et, tout nourri de la sombre poésie des prophètes, plein de leur rhétorique forcenée, si j'ose dire, la malédiction, l'invective se rencontraient aisément sous sa plume. Mais c'étaient surtout formes de style ; car, il y faut bien prendre garde, ses haines ne vont guère qu'à des abstractions, et même ces haines contre les puissants et les forts viennent surtout de son amour pour les opprimés et les faibles. « Je veux toujours plus m'enfoncer dans ma bonne foi, ma naïve confiance et ma candeur d'enfant, écrivait-il un jour. Je ne veux point apprendre à haïr, ni à soupçonner... J'ai perdu bien de l'amour, répandu çà et là, non pas goutte à goutte, mais à pleine source, et cette source n'est point épuisée et avec quelque abondance qu'elle coule, jamais elle ne tarira. » Au vrai, l'âme de Lamennais fut une âme de tendresse, non une âme de colère, comme l'ont trop répété même les moins prévenus contre lui. Et c'est ce que prouve, mieux que tout ce qu'on avait pu lire de lui jusqu'à ce jour, cette correspondance avec Montalembert où il se montre si ingénument affectueux, si pleinement détaché de lui-même, si indulgent, si patient, si disposé à faire le don complet de son cœur, sans rien exiger, sans rien attendre en échange qu'une réciproque affection.

II

En même temps que les *Lettres de Lamennais à Montalembert*, paraissait le second volume de la *Correspondance* de Victor Hugo. Dans un premier volume, qu'on nous a donné l'année dernière, nous avions les lettres écrites par le poète de 1815 à 1835 ; celui-ci comprend sa correspondance de 1835 à 1882.

Est-il besoin de dire que c'est un choix? Sans en être averti, on peut bien supposer que toutes les lettres écrites pendant près de soixante-dix ans par l'homme le plus connu du siècle ne sauraient avoir trouvé place dans ces deux recueils qui, au total, ne dépassent pas six à huit cents pages. — Oui, c'est un choix, et un choix fait par des amis, des admirateurs de Victor Hugo. Mais nous sommes bien loin de nous en plaindre. Ceux qui, pour se persuader que Victor Hugo participa aux faiblesses, aux travers,

aux passions de notre pauvre humanité, ont besoin de pièces et de documents à l'appui, trouveront tout ce qu'il leur faut — et au delà, — dans les nombreux ouvrages où M. Biré, avec une extraordinaire complaisance, s'est appliqué à former cette *documentation*. Quant à nous, nous sommes reconnaissants aux éditeurs de la *Correspondance* qui nous ont fourni de nouveaux motifs de vénérer un homme, dont nous savons bien qu'il n'était pas parfait, mais dont le caractère, à tout prendre, par sa bonté, sa noblesse et son élévation foncières ne fut pas indigne de son génie.

C'est par là surtout que ce recueil est intéressant; car, pour la valeur littéraire, il se place très au-dessous de la plupart des œuvres de Hugo. L'on y trouve sans doute quelques lettres fort belles ou très agréables. Mais il est bien vrai qu'en définitive Hugo n'eut point un talent d'*épistolier*. Qui pourrait s'en étonner? Qui même n'eût été un peu surpris du contraire?

Ajoutez qu'il y a dans cette *Correspondance* beaucoup de morceaux qu'on n'a pu ranger parmi des lettres que parce qu'ils furent confiés à la poste avec une suscription, mais qui ne sont en réalité que des manifestes politiques ou littéraires. Il est trop évident que ces prétendues lettres, dans l'intention de leur auteur, devaient passer au delà des correspondants auxquels il les adressait, et arriver jusqu'au public. Comment auraient-elles cet accent d'intimité qui pour nous est inséparable de l'idée que nous nous faisons de la littérature épistolaire?

Il me semble pourtant que ces morceaux ne sont pas aussi déplacés qu'on pourrait le croire au premier abord, et je ne fais pas un grief aux éditeurs de ne les avoir point écartés. Au milieu d'un peu de grandiloquence, on y rencontre souvent des traits sublimes ou charmants, qu'il eût été fâcheux de laisser perdre; et de plus, il faut songer aussi que, dans ces pages, qui sont quelque chose comme ce que nous appelons aujourd'hui des *lettres ouvertes*, Hugo ne perdait pas complètement de vue ses correspondants. Disons-nous bien en effet que, pour la plupart, ceux qui lui écrivaient avaient un autre dessein que de provoquer une réponse tout unie, toute simple, d'un ton discret et mesuré. Je crois qu'ils eussent en général été fort mal satisfaits, si le grand poète se fût mis de plain-pied avec eux et qu'ils eussent vu là moins de la condescendance qu'une sorte de dédain. C'était à Olympio qu'ils

adressaient leurs épitres; ils souhaitaient que ce fût Olympio, non un simple mortel, qui leur répondît. Bon pour Béranger d'écrire de petits billets spirituels; de Victor Hugo l'on attendait autre chose. Je me demande si ceux qui l'accusent d'avoir manqué du sens des convenances, parce qu'il écrivit sur un ton pindarique à des gens obscurs, ne commettent pas un vrai contresens. S'il est vrai que l'objet principal d'une lettre soit de plaire à qui la reçoit, ces lettres, que les délicats jugent de mauvais goût, n'étaient pas si mal faites pour atteindre le but. Et Hugo paraît bien s'en être avisé : un ouvrier lui avait envoyé des vers; il lui répondit en traçant tout un programme politique et social. Et à la fin de la lettre : « Au lieu de vous remercier simplement de vos excellents vers, si flatteurs pour moi, lui disait-il, je me suis laissé aller à cette causerie sérieuse. Vous la prendrez, je pense, comme je vous l'offre, pour une marque d'estime et de sympathie. »

Au reste, il n'y a là qu'une question de goût et nous ne nous y arrêterons pas. L'intérêt de cette correspondance est, en effet, dans ce qu'elle nous montre, non du talent, mais du caractère de son auteur; c'est là que nous avons hâte d'en venir.

En 1866, alors que Victor Hugo était près d'achever ses *Travailleurs de la Mer*, Henri de Pène, directeur du *Gaulois*, lui demanda de publier cet ouvrage en feuilletons dans son journal; comme rétribution, il lui offrait 500.000 francs. Victor Hugo refusa : « Vos offres, écrivait-il, sont les plus splendides qui aient jamais été faites à un écrivain. Je vous donne acte de votre magnificence; mais la raison d'art, pour moi, passe avant tout et le demi-million que vous m'offrez ne peut lui-même vaincre mon scrupule d'artiste. J'ai la conviction que les *Travailleurs de la Mer* ne sauraient se découper en feuilletons. » Puis, sans prendre d'attitude héroïque, mais plutôt avec un demi-sourire, il ajoutait : « Mes raisons pour résister à vos offres si superbes et si noblement faites, vous les comprendrez et vous m'en saurez gré. Elles sont toutes puisées dans ma conscience. C'est elle, quelque regret que j'en puisse avoir, qui me force à baisser pudiquement les yeux devant un demi-million. C'est sous la forme livre que les *Travailleurs de la Mer* doivent paraître. » Trente ans plus tôt (1838), la Comédie-Française devait payer à Victor Hugo, à titre de dommages-intérêts fixés par un jugement, une somme de 18.000 francs.

Le poète était alors fort loin d'être riche; il fit pourtant remise de cette somme : « Je suis enchanté, écrivait-il à Vedel, directeur de la Comédie, d'avoir... cette occasion de reconnaître personnellement la bonne grâce et le bon goût dont vous m'avez donné plus d'un témoignage dans mes récentes relations avec vous. J'ajoute que je suis heureux de pouvoir adresser aussi ce remerciement à messieurs les comédiens qui m'ont secondé avec tant de zèle et de talent. » Quand bien même il faudrait tenir pour vrais tous les *anas* que les ennemis de Victor Hugo ont débités sur son avarice, ces deux traits prouvent qu'il savait, à l'occasion, ne point s'asservir aux intérêts d'argent et offrent, sans doute, de quoi compenser quelques mesquineries.

Autant que son avarice, on lui a reproché sa vanité. De la vanité, il en eut certes; il ne servirait à rien de le nier, mais de cette vanité qui bouffit et boursouffle, qui peut donner à rire aux railleurs, non de celle qui rétrécit l'âme, qui la dessèche, qui rend aigre, méprisant et jaloux. C'est cette sorte de vanité qui met dans les rapports entre gens de lettres, petits ou grands, une défiance sourde, une malveillance déguisée, une gêne perpétuelle par où rien ne paraît plus ironique que le titre de confrères qu'ils se donnent. Or toute cette *Correspondance* fait voir que la confraternité littéraire fut autre chose pour Hugo qu'un mot de politesse hypocrite. Aux débutants qui lui envoyaient leurs volumes de vers ou de prose, il répondait par des louanges hyperboliques, et l'on a dit qu'il y avait là du dédain, une façon de se dispenser de les apprécier, de s'épargner la peine de les lire; il ne lisait pas tout, cela est certain, et il faudrait être vraiment bien exigeant pour lui en faire un grief; mais il lisait beaucoup de ces recueils de prémices, et, lorsqu'il y avait distingué quelque mérite, au milieu des éloges convenus, il prenait toujours soin de mettre un mot significatif par lequel il avertissait l'auteur qu'il l'avait compris et senti; c'est ce qui se marque bien dans ses lettres à Baudelaire, à Coppée, à Verlaine. Et il suivait avec un intérêt sympathique ceux qui avaient donné ces promesses; quand il apprit que Baudelaire était atteint du mal qui l'emporta, n'écrivait-il pas avec émotion à Théodore de Banville : « Je ne consens pas à désespérer de Baudelaire. Qui sait? *Flamma tenax.* » Contemporain d'écrivains très illustres, qu'il pouvait considérer comme des

émules et dont les malveillants ne se faisaient pas faute d'opposer la gloire à la sienne, on ne voit pas qu'il ait jamais été tenté de dénigrer aucun d'eux par jalousie et, presque tous, il les a loués avec une effusion magnifique. Relisez le discours qu'il prononça sur la tombe de Balzac : nul n'a rendu au créateur de la *Comédie humaine* un hommage plus plein et plus pénétrant. Lisez dans la *Correspondance* la lettre qu'il écrit à Michelet après avoir reçu la *Sorcière* : personne n'a mieux parlé de ce « style vivant qui souffre avec le martyr, » de « cette pensée qui est comme une dilatation de l'âme dans l'infini, » de ce « grand cœur, de cette science mêlée d'attendrissement. » Lisez encore toute la série des lettres à George Sand : dites si elles ne sont pas toutes pleines d'une admiration heureuse d'elle-même et comme pénétrée de reconnaissance. Ne s'en tenant pas aux bonnes et belles paroles, Hugo eut, en plus d'une rencontre, des procédés délicats et, tout spontanément, fit des démarches discrètes et généreuses. Dans l'école romantique, son seul rival au théâtre fut Alexandre Dumas, et, vers 1838, le théâtre de la Renaissance vécut sur leur double répertoire. Joly, le directeur, comptait fort sur *Ruy Blas* qu'il se préparait à monter ; il le laissa peut-être trop voir à Dumas qui prit quelque ombrage. Ce fut alors Hugo qui, galamment, raccommoda les choses : « Je lui ai dit, écrivait-il à Joly, ce que je vous ai dit tant de fois à vous-même, que nous serions à votre théâtre, tous les deux, sur le pied d'une entière égalité, que je supporterais fort bien des préférences pour lui, mais que je n'en voulais pas pour moi.... Tout cela qui est, comme vous savez, ma vraie et loyale pensée, a dissipé le nuage qui était fort gros et fort noir dans son esprit. Voyez-le ; il nous croit froid pour lui. Parlez-lui comme je l'ai fait. » En 1849, la popularité de Lamartine allait baissant tous les jours ; celle de Hugo commençait à prendre son essor. Voici le billet qu'il adressa un jour à Auguste Vacquerie qui venait de prendre la rédaction de *l'Événement* : « Si vous parlez de ce qu'il (Lamartine) a dit à cette Chambre, traitez-le magnifiquement, je vous le demande avec instance, et ne dites rien surtout de ses opinions intimes et de ses causeries personnelles. Rien qui puisse lui nuire, tout ce qui peut le servir. » A un moment, — c'était vers 1860, — la renommée de George Sand vint à être très rudement discutée ; Hugo n'en prit pas son parti : « Des acharnements d'hommes

contre une femme, écrivit-il alors à un rédacteur de l'*Indépendance belge*,... jusqu'à de la rhétorique de cour d'assises dépensée contre un noble et illustre écrivain, voilà ce que je repousse, voilà ce qui m'étonne et me froisse profondément. George Sand est un cœur lumineux, une belle âme, un généreux combattant du progrès, une flamme dans notre temps... Et voilà ce penseur, ce poète, cette femme, en proie à je ne sais quelle réaction aveugle et injuste!... Quant à moi je n'ai jamais plus senti le besoin d'honorer George Sand qu'à cette heure où on l'insulte ». Ne sent-on pas dans tout cela une cordialité véritable? Sont-ce là des traits d'un homme incapable de rien aimer, de rien admirer en dehors de lui-même? « Vous savez, disait un jour Victor Hugo à un de ses correspondants, comme j'aime les lettrés en général et tout lettré en particulier. Je me sens vivre en eux; quand ils souffrent je souffre avec eux; quand ils espèrent, j'espère avec eux; quand ils travaillent, je suis avec eux. » Voilà qui me paraît la vérité même; il eut pour tous ceux qui faisaient profession de littératurecomme une tendresse naïve; et c'est pourquoi Émile Augier, qui n'aimait pas à déclamer et ne parlait qu'à bon escient, lui décerna au nom des gens de lettres le titre magnifique de *Père*. La *Correspondance* nous apporte de nouvelles raisons de croire que ce titre fut bien mérité.

Parmi ceux qui se sont appliqués à rabaisser le caractère de Victor Hugo, beaucoup ont âprement signalé les erreurs de sa vie domestique; personne du moins ne s'est refusé à reconnaître qu'il garda fidèlement ses sentiments d'homme de famille. Seulement on insinue que ces sentiments n'étaient que de qualité fort ordinaire, qu'ils ne s'élevaient point au-dessus de ce que peut sentir le plus vulgaire des hommes du peuple qui aime bien ses *petits*. Je n'entends pas dire qu'il n'y ait rien eu de plébéien dans la sensibilité de Hugo (je croirais ainsi en donner plutôt une mauvaise idée); je ne veux rien prétendre de plus sinon que, s'il aima tout bonnement les siens et sans raffiner, il se fit cependant de son rôle de chef de famille une conception où n'ont manqué ni la gravité ni la noblesse. A ses yeux, ce fut un devoir strict que de tout faire pour que sa femme et ses enfants n'attendissent rien que de lui, n'eussent pas d'autre soutien que lui : « Tu sais, disait-il à sa femme, que toi et mes enfants bien-aimés, voilà

l'objet exclusif de mes travaux dans ce monde. Un jour, je vous laisserai à tous l'édifice quelconque que j'aurai bâti. J'espère que mon nom sera un toit pour mes enfants. » Et ce qu'il souhaite, c'est bien moins de leur procurer ainsi la sécurité et le bien-être que d'assurer leur indépendance et leur dignité. Persuadé, d'ailleurs, que la dignité et l'indépendance ne dépendent pas tant des conditions extérieures de notre vie que de la vigueur intime de nos âmes, ce sont les vertus dont il fait à ses enfants de constantes leçons, dont il veut que sa vie de travail leur donne le continuel exemple. Dans les lettres qu'il leur écrit, lorsqu'ils sont encore tout jeunes, au milieu d'effusions de tendresse, il ne manque guère de glisser quelque grave conseil; quand ils sont devenus des jeunes gens, il est tout près de se féliciter de les voir mis à l'épreuve par les rudes traverses où les jeta le coup d'État de décembre. Les entraînements de la jeunesse le trouvaient indulgent; mais l'abandon de soi-même, les habitudes de désœuvrement et de désordre, il ne les eut pas tolérées. Son fils aîné, Charles, quand il vivait à Bruxelles, seul avec son père, ne travaillait guère et s'amusait beaucoup. Hugo nous a conté comment il rappela à l'ordre ce grand garçon et l'histoire vaut d'être citée : « L'autre soir, il était sorti, je travaillais. A minuit, on cogne à ma porte. — Entrez. — Monsieur, me dit l'hôtesse, monsieur votre fils a-t-il la clef? (de la porte du dehors). — Non, Madame. — En ce cas, je vais l'attendre. — Non, Madame. — Comment faire alors? — Couchez-vous. Je vais descendre dans votre boutique (l'entrée de mon logis est une boutique de tabac), j'écrirai tout aussi bien sur votre comptoir que sur ma table, et j'attendrai mon fils. Je me suis installé, en effet, dans le comptoir; je me suis perché sur le haut tabouret de la marchande et j'ai écrit là. A trois heures du matin, mon Charles est rentré, il a été stupéfait de me trouver griffonnant sur ce comptoir et l'attendant. Je ne lui ai pas fait de reproches. Mais, depuis lors, il n'est guère rentré passé minuit. » On fait donc tort à Victor Hugo, lorsqu'on ne voit en lui qu'un père qui, comme tous les pères, a aimé ses enfants avec tendresse et qui a cruellement souffert de les perdre; l'affection naturelle qu'il éprouva pour eux est ennoblie et consacrée par son souci constant de ce qu'il doit à leurs

âmes, par sa préoccupation de les *élever*, par la haute pensée éducatrice dont la trace se marque partout dans ses *Lettres*.

Les lettres à Sainte-Beuve qu'on a lues dans le premier volume de la *Correspondance*, et où Victor Hugo fait si belle figure, avaient déjà pu effacer la couleur fâcheuse répandue sur son caractère par des anecdotiers malveillants. Il est permis d'espérer que la lecture de ce nouveau recueil détrompera ceux qui croyaient avoir le droit de le définir : « une âme médiocre dépaysée dans un grand génie. »

III

Dès 1845, commença entre Renan et M. Berthelot cette liaison qui ne fut jamais troublée « ni par des conflits de passion, d'intérêt, d'amour-propre, ni par des discordances radicales sur la manière de comprendre la vie privée ou publique » et que seule la mort de Renan vint interrompre, en 1892, après un cours de de près d'un demi-siècle. Entre ces deux hommes de caractère désintéressé, d'esprit élevé, de mœurs austères, le lien, dès la jeunesse, fut formé par le sentiment profond qui les portait à aimer d'une égale ardeur « au-dessus de tout et avant tout le bien, l'art et la vérité ». Leur intimité, même à son début, à son début plus que jamais peut-être, eut un caractère avant tout intellectuel. Dès 1847, Renan écrivait à son ami : « Nous nous devons désormais trop l'un à l'autre pour que nous puissions désormais être séparés, au moins de cœur et de pensée, d'autant plus que les résultats que nous nous sommes réciproquement prêtés se sont si bien croisés, que rien ne pourra jamais analyser ce réseau et y distinguer la propriété de chacun. »

Chacun d'eux cependant a, dans la vie publique, suivi des voies distinctes et les a parcourues avec ses directions propres et son caractère personnel ; et, dans la vie privée, chacun d'eux eut aussi ses façons particulières de sentir et d'agir. Qui ne comprend combien il serait intéressant de pouvoir, sinon analyser, du moins observer l'action et la réaction que ces deux âmes d'élite exercèrent l'une sur l'autre ? De quel prix serait un document où l'on trouverait comme le journal de cette intimité !

Ce n'est point malheureusement ce que nous offre la *Correspon-*

dance récemment publiée; et M. Berthelot a pris soin de nous en prévenir dans l'*Introduction* qui précède ce recueil de lettres : « Au point de vue de la présente publication, je rappellerai seulement, dit-il, que mes relations avec Renan ont été de deux ordres : les unes, directes et orales, entretenues en toutes circonstances, n'ont guère laissé de trace que dans mes souvenirs, aujourd'hui que M. et Mme Renan ont disparu. Les autres font précisément l'objet de la correspondance que j'imprime en ce moment. C'est pourquoi il importe de dire qu'une semblable correspondance, surtout au point de vue presque impersonnel où nous l'avons conçue, ne donne qu'une idée partielle et imparfaite de notre intimité. Dans une amitié comme la nôtre, il est bien des choses qui ne sont jamais écrites. »

Toute partielle et imparfaite que doive rester cette idée, essayons pourtant de recueillir les rares traits qui s'en laissent saisir.

Si fortes que soient les personnalités de deux hommes que l'amitié rapproche, l'on observe que toujours l'un deux prend, qu'il l'ait ou non voulu, une sorte d'ascendant. Deux amis ne sont-ils pas comme deux frères? Il faut bien qu'il y ait un aîné, et que cet aîné joue le rôle de tuteur et de guide parfois, tout au moins d'avertisseur et de conseiller : qu'on veuille bien se souvenir de La Boëtie et de Montaigne, par exemple, ou encore de Boileau et de Racine. Entre Renan et M. Berthelot les choses ne se sont pas passées autrement; et quoique Renan eût quatre ans de plus que son ami, il semble bien qu'il n'a pas joué le rôle d'aîné. Au début de leur liaison, M. Berthelot, n'oubliant pas qu'il était le plus jeune, se tourna vers Renan pour en recevoir des avis et des directions : « Je suis triste aujourd'hui, comme il m'arrive assez souvent, lui écrivait-il le 28 décembre 1849; je ne sais pas comme vous prendre la vie telle qu'elle est et en harmoniser toutes les parties. » Et il analysait le découragement, l'angoisse intellectuelle dans laquelle il se trouvait plongé. Mais il put s'apercevoir que Renan n'avait aucun goût pour l'emploi de directeur; il était alors à Rome, qu'il voyait pour la première fois; plusieurs de ses lettres se succèdent où il n'est parlé que de ses impressions de voyageur et où il n'est pas même fait allusion à la crise d'âme dont il a reçu la confidence. Ce n'est qu'au bout de deux mois, sur un nouvel appel peut-être, qu'il songe à s'en mettre en peine. Et que

trouve-t-il pour calmer l'inquiétude de son ami, pour le relever de son abattement? « Peut-être, lui dit-il, vous condamnez-vous à une trop grande abstinence de la jouissance esthétique ... Vous savez admirer le beau, mais vous ne le cherchez pas assez... Je voudrais que... vous alliez aux musées, au théâtre, vous lussiez les belles choses, non pas seulement les grandes choses philosophiques qui font votre aliment, mais les choses qui ne sont que purement et simplement belles sans arrière-pensée... Vous auriez besoin de vous infléchir vers l'art... » Nous ne savons pas ce que M. Berthelot pensa de cette consultation; il est permis de croire qu'il ne la trouva pas très topique; le fait est qu'on ne voit pas qu'il en ait demandé de nouvelle, et Renan, sauf en une circonstance dont nous parlerons plus loin, ne lui donna plus jamais d'avis. Désormais, c'est lui qui en reçut de M. Berthelot, et qui les provoqua plus d'une fois sans doute. Assez tôt, en effet, il semble qu'une nuance de déférence se soit mêlée à l'affection qu'il éprouvait pour lui. A la veille de son premier voyage en Syrie : « Je regrette fort, lui écrivait-il, que vous ne soyez pas ici en ces derniers jours. J'aurais eu bien des choses à convenir avec vous pour le temps du voyage, et surtout pour le cas où je n'en reviendrais pas. La vraie notion de mon caractère devra dans ce cas-là être établie par vous. Je veux aussi que vous ayez sur la publication de mes œuvres posthumes une influence dirigeante. » Cette déférence tenait sans doute à ce que M. Berthelot, bien que son cadet, avait pris l'avance sur lui; son bel ouvrage *La Chimie organique fondée sur la synthèse* était prêt à paraître : « Vous avez achevé votre monument, disait Renan; moi, je n'ai fait encore que les propylées du mien. » Mais c'est surtout dans le caractère des deux amis qu'il faut chercher la véritable explication de l'attitude qu'ils tinrent vis-à-vis l'un de l'autre. Renan poussait le goût des tempéraments en toute chose jusqu'à l'indécision; M. Berthelot nous dit de lui-même qu'il demanda toujours à l'action un refuge contre les tristesses qui parfois l'envahissaient, et il ajoute qu'il se trouva toujours en fonds de patience et de volonté. N'est-il pas naturel que Renan lui ait emprunté parfois quelque chose de la force d'âme qu'il n'avait pas lui-même et qu'il ait pris ainsi comme un point d'appui? On voit bien en tout cas que c'est M. Berthelot qui lui traça la conduite qu'il devait tenir après la

publication de la *Vie de Jésus*; c'est M. Berthelot qui le guide alors au milieu de ces traverses où, par témérité ou faiblesse, il eût pu se laisser aller à quelque fausse démarche; c'est M. Berthelot qui le maintient dans la voie de la prudence et de la fermeté. Bien plus, cette influence se fit sentir sur Renan même dans l'ordre purement spéculatif. Biot disait en parlant de lui : « C'est un esprit hasardeux dont la vraie utilité est de chercher des inscriptions. » Il s'en fallait de beaucoup que M. Berthelot souscrivît à un pareil jugement; il sentait pourtant qu'il ne manquait pas complètement de justesse; il s'inquiétait de voir son ami se laisser aller trop volontiers au dilettantisme et à la fantaisie, et, dans ses lettres, avec une insistance discrète, mais sensible, il le mettait en garde contre ces tendances. Oh! nous n'exagérons rien; nous ne songeons point à prétendre que Renan ait pleinement suivi ces avis; nous regretterions même, à vrai dire, qu'il les eût écoutés avec une docilité parfaite. Nous croyons seulement qu'ils ne furent pas tout à fait vains et que souvent ils ont servi comme de lest à cette intelligence ailée, mais qui ne craignait pas assez de s'égarer dans les subtilités nuageuses et les hardiesses sophistiques.

Cela, à la vérité, se pouvait pressentir, même avant que cette *Correspondance* n'ait été publiée; mais nous y apprenons en outre (et voilà qui ne laissera pas de causer quelque surprise), que le même homme dont le caractère viril et la ferme autorité morale firent, pour ainsi dire, le soutien de cette intimité, a été aussi celui qui, dans le commerce de l'amitié, apporta le plus d'effusion, le plus de vive et délicate tendresse. C'est ce que l'on voit bien dans quelques lettres qui forment, dans ce recueil, comme un épisode touchant. — Quand Renan, accompagné de sa sœur Henriette, fut parti pour sa mission de Syrie, M. Berthelot, qui lui avait fait ses adieux à Marseille, revint à Paris, « bien triste » de cette séparation. Aussitôt il écrivit lettres sur lettres, pressant son ami de lui répondre, de lui donner des nouvelles. Renan naguère l'avait averti qu'il ne fallait point compter sur son « exactitude à écrire. » « J'observe en moi, disait-il, depuis quelque temps, un phénomène très bizarre; c'est l'énorme difficulté que j'éprouve à employer d'une manière abandonnée l'instrument que j'ai pris l'habitude de manier avec réflexion et raffinement. » Malgré cet avis, M. Berthelot, voyant que le silence du voyageur

se prolongeait, conçut d'abord de l'inquiétude pour sa santé, pour sa sécurité; puis, passant à un souci d'autre sorte, il se prit à craindre que l'absence n'eût fait pénétrer l'indifférence dans l'âme mobile de Renan, et il lui écrivait ces lignes dont Henriette Renan disait qu'elles étaient un « cri de douleur » : « Votre sœur a dit quelquefois que je portais un cœur de femme dans mes affections; je ne sais si c'est un bien ou un mal de sentir ainsi; mais elle comprendra mieux que vous, si j'ai été heureux en voyant que dès le premier jour vous m'avez oublié. J'attendais avec impatience un mot de vous, un souvenir et une nouvelle.... Mais vous n'avez jamais senti ce que c'est que la réciprocité dans nos amitiés et combien il y a dans ce mot de jalousie délicate. » Renan s'excusa sur les embarras de l'installation, sur la mise en train de ses travaux; mais on ne voit pas que ce « cri de douleur » ait éveillé d'écho dans son âme. Sa sœur Henriette écrivait à ce propos à M. Berthelot : « Il me disait un jour que les personnes qu'il aimait le mieux étaient celles auxquelles il se croyait obligé de donner le moins de temps. » On incline à croire, en effet, que cette façon paradoxale de pratiquer l'amitié fut celle de Renan. Chez un homme ordinaire, cela eût ressemblé fort à de l'égoïsme; mais nous pouvons croire que Renan, dans son idéalisme, éprouvait les sentiments comme indépendamment de leurs objets; en d'autres termes, il se peut bien qu'il ait aimé l'amitié plus qu'il n'aima ses amis.

Qu'on nous pardonne de nous être un peu attardé : nous avouons que, dans ces sortes d'ouvrages, nous nous sentons surtout attiré par ce qui peut donner accès à l'intimité des correspondants illustres; mais il est vrai, comme M. Berthelot nous en prévient, que cette correspondance a un caractère « presque impersonnel. » Ce que l'on y voit surtout, c'est Renan en voyage; et on trouve là, après tout, de quoi se consoler de la rareté des épanchements et des confidences; car Renan fut un voyageur exquis.

Comme on sait, il n'avait guère l'aspect de ce qu'on nomme aujourd'hui un *globe-trotter* et l'on se le représente moins volontiers courant le monde que méditant dans son cabinet. Il est certain pourtant qu'il aima les voyages pour eux-mêmes; au moins ne saurait-on douter que, malgré toutes les incommodités de la

vie errante, il n'y ait toujours conservé sa belle humeur. Durant les heures fastidieuses des traversées, nous le voyons sur le pont, causant avec les passagers, « plein de verve et de doctrine. » En Égypte, il prend à Thèbes une insolation et un refroidissement, mais il se déclare, « à cela près..., admirablement frais et dispos ; » en Syrie, faut-il passer huit jours sous la tente? cette vie lui paraît « agréable et gaie ; » faut-il chevaucher des journées entières sur les crêtes du Liban, « dans des chemins larges d'un pied, au-dessus de vallées taillées à pic et dont le fond se voit à peine? » il s'en remet à son cheval et pousse allégrement en avant. Assurément il goûte avec vivacité cette existence pleine de hasard, de fatigues, mais aussi d'indépendance, et loin d'être impatient de la voir finir, « Je ne pense pas sans effroi, dit-il, au temps où il me faudra aller à pied, suivre le trottoir, obéir, même sans y penser, à mille exigences, à mille règlements. »

Avec cet entrain inaltérable, rien ne le gêne pour goûter soudainement et pleinement les beautés des pays qu'il visite. Il n'a pas passé une journée à Rome que « la séduction opère déjà. » Dès qu'il a débarqué en Syrie, il trouve que le Liban « est la chose du monde la plus enivrante. » Et toujours ainsi, qu'il s'agisse de l'Italie, de l'Egypte, de la Suisse, de la Norvège ou des îles normandes. Dès l'abord l'accès de son âme s'ouvre à la magnificence ou à la grâce de la nature extérieure. En quelques traits larges, il sait peindre le lumineux paysage d'Égypte, et connaissez-vous beaucoup de *couplets* plus gracieux que ces lignes sur les fleurs de Syrie : « La splendeur de la fleur ne se comprend qu'ici. Non, Salomon dans toute sa gloire n'était pas vêtu comme l'une d'entre elles. Le cyclamen surtout, feuille et fleur, sont des chefs-d'œuvre à vous faire tomber en extase. Figurez-vous la dentelle noire la plus exquise sur un velours d'un vert charmant, voilà la feuille. La fleur est d'une naïveté, d'un port adorable. » Au reste, ce qui donne à ces impressions de nature un charme singulier, c'est leur complète et sincère spontanéité ; ici nul parti pris ; car, à la façon dont Renan parle de Constantinople, on voit que ce n'est pas de pittoresque qu'il a affaire : « Constantinople, dit-il, est sûrement une merveille à sa manière. C'est la ville des peintres et du pittoresque. Ses vues d'ensemble sont sans égales au monde. Mais c'est là tout. » On entend de reste que pour lui ce n'est pas assez.

Peut-être en effet les beautés de la nature ne l'arrêteraient-elles pas, s'il ne s'y joignait ce qu'il appelle « l'émotion morale », c'est-à-dire s'il ne trouvait pas d'intérêt à la vie des hommes qui se placent dans ce cadre, s'ils ne lui inspiraient ni curiosité ni sympathie. Je crois bien que les lettres qu'on lira avec le plus de plaisir dans ce recueil sont celles que Renan data de Rome, en 1849. Pourquoi? C'est qu'il jouit vivement de pénétrer l'*état d'âme* de la plèbe romaine. Écoutez plutôt ce qu'il en dit : « Je suis venu dans ce pays étrangement prévenu contre la religion méridionale, j'avais des phrases toutes faites sur ce culte sensuel, mesquin, subtil; Rome était pour moi la perversion de l'instinct religieux; je prétendais rire à mon aise des niaiseries du Gesù et des superstitions de ce pays. Eh bien! mon ami, les madones m'ont vaincu; j'ai trouvé dans ce peuple, dans sa foi, dans sa civilisation, une hauteur, une poésie, une idéalité incomparables. Comment vous exprimer tout cela? Comment vous initier à cette vie nouvelle où je me plonge avec passion? » Ne soyez pas inquiets : Renan trouvera toutes les expressions qu'il faut pour traduire cette psychologie d'un peuple. Tout ce qu'il a écrit sur ce sujet est d'une abondance, d'une délicatesse et d'un bonheur exceptionnels. On sent partout en ces passages comme le tressaillement de joie d'un homme qui vient de découvrir en lui-même des ressources jusque-là ignorées. Alors, en effet, Renan faisait pour la première fois l'épreuve de la souplesse unique de son esprit, de sa merveilleuse aptitude à tout comprendre, à entrer dans les sentiments les plus contraires aux siens. Songez qu'à cette époque, il vient d'écrire l'*Avenir de la Science*; songez que la veille de son départ pour Rome, il était dans toute la ferveur de sa réaction anticatholique, songez qu'en 1847 il écrivait à M. Berthelot : « Il est désormais pour moi aussi évident que le jour que le christianisme est mort et bien mort et qu'on n'en saurait plus rien faire qui vaille. » Et le voilà qui se délecte au spectacle de ce peuple « qui prend naïvement et simplement la religion qu'il trouve sous sa main, » le voilà qui sympathise avec lui au point de se demander si « celui qui demeurerait dans ces lieux, renonçant à l'action, à la pensée, à la critique, ouvrant son âme aux douces impressions des choses, celui-là ne mènerait pas une noble vie et ne devrait pas être compté parmi ceux qui adorent en esprit. » Soyez-en

certains, c'est à ce moment que Renan prend conscience de ce que j'appellerai la polymorphie de son intelligence; il commence à s'y complaire et c'est par là peut-être que ses lettres de cette époque sont entre toutes bien venues.

N'oublions pas d'ailleurs que Renan n'a pas toujours voyagé seulement pour le plaisir; quand il alla en Syrie et en Palestine, il était chargé d'une mission archéologique et il s'en acquitta avec le zèle scientifique le plus ardent et le plus scrupuleux. Les lettres adressées à M. Berthelot, au cours de cette mission, n'en ont pas pour cela moins d'agrément. Personne, en effet, n'a ressemblé moins que Renan à un antiquaire en *us*. « L'antiquaire, dit-il, qui se passionne pour les choses, non pour ce qu'elles signifient,... est chez nous un être passablement ridicule, et le goût des antiquités, une vraie niaiserie. » Les morceaux de pots cassés que l'on met sous verre, les vieux pavés que l'on dépose au musée, les monuments anciens qu'on entoure d'une grille et qu'on fait garder par un factionnaire, tout cela ne lui paraît qu'objets d'une curiosité assez vaine. Les ruines qu'il aime, ce sont « des ruines insignes, des ruines belles, réellement belles, » c'est-à-dire que l'artiste en lui ne consent pas à s'effacer derrière le savant, ou plutôt il estime que l'artiste et le savant n'ont qu'un même objet : la vie. Aussi pour lui le passé qu'il étudie n'est pas mort; l'impression qu'il reçoit de l'antiquité est vive et actuelle; il la touche, il vit avec elle et en elle comme elle vit en lui. La vue d'un monument lui rend translucide les âges écoulés dont il fut le témoin; dans ce cadre réel viennent se mouvoir, animées d'une vie nouvelle, des figures longtemps immobilisées dans le grand sépulcre de l'histoire. Renan avait à un haut degré l'imagination historique; mais pour la mettre en mouvement, il lui fallait, pour ainsi dire, prendre contact avec l'antiquité en ce qu'elle a de réel et de survivant. Il l'a senti lui-même et il disait en se comparant à Michelet : « La critique doit se faire à distance; mais son danger est de travailler ainsi, non sur des réalités, mais sur des imaginations. C'est ce qui arrive à notre ami Michelet. Je me le suis souvent figuré voyant ce que je voyais. A vrai dire, je le crois incapable de voir autre chose que ce qu'il imagine. Mais combien la vue immédiate est plus vraie et même plus poétique! » Poétique? qu'est-ce à dire, sinon que Renan la conçoit comme la condition la plus nécessaire et, en même temps,

comme l'occasion la plus favorable pour créer? « J'ai employé, écrit-il, mes longues journées de Ghazir à rédiger ma *Vie de Jésus* telle que je l'ai conçue en Galilée et dans le pays de Sour..... J'ai réussi à donner à tout cela une marche organique..... Je crois que pour le coup on aura sous les yeux des êtres vivants, et non ces pâles fantômes sans vie : Jésus, Marie, Pierre, etc., passés à l'état abstrait et complètement typifiés. » Après cela, l'on n'aura pas de peine à comprendre comment Renan put tenir son ami au courant des travaux de sa mission, sans que l'ennui se glisse jamais, sans que jamais l'intérêt languisse dans ces lettres.

De 1870 à 1895, Renan ne fit plus guère que de rapides voyages de délassement ou de plaisance : devenu administrateur du Collège de France, il séjourna beaucoup plus à Paris. Aussi les lettres qu'il écrivit dans cette période à M. Berthelot sont-elles bien plus espacées et bien plus brèves en général que celles qui précèdent. Dans presque toutes il devise des événements politiques qui se déroulent sous ses yeux et suit les phases diverses de la crise traversée par la France après les heures terribles de la guerre étrangère, après les heures odieuses de la guerre civile. On sait combien la démocratie inspirait d'antipathie à Renan, ou tout au moins de défiance; tout en se gardant de la malveillance et de l'injustice, il se montre donc presque toujours sévère et même parfois dur pour les hommes qui ont entrepris de reconstituer notre patrie sous la forme d'une république démocratique. Mais quelques réserves qu'il fasse sur la valeur de leur idées et de leur action, avec quelque inquiétude qu'il envisage l'avenir vers lequel ils orientent leurs efforts, au sein des doutes et même des dégoûts que lui donne la politique au jour le jour, il garde une foi qui ne vacille jamais : c'est que sa destinée est liée à celle de la France par un lien que rien ne peut rompre, qu'il a contracté envers elle une dette de reconnaissance dont il ne saurait s'acquitter qu'en lui restant indissolublement attaché. — Pendant la Commune, on sollicita M. Berthelot d'aller se fixer en Angleterre : « Au nom du ciel, lui écrivit Renan, repoussez cette idée. Vous manqueriez à un devoir. Plus notre patrie est malheureuse, plus nous devons nous interdire de la quitter... Nous sommes des sujets particulièrement nécessaires à la patrie; nous avons bénéficié de ses institutions, de son passé, de sa vieille gloire; nous sommes ses élèves, ses

alumni; en quittant, nous la fraudons de l'avance de capital qu'elle a faite pour nous, même quand nous pouvons avoir plus d'un grief personnel contre elle. Nous ne pouvons quitter la France que si elle nous chasse... »

C'est sur cette citation que nous voulons finir. Plus d'une fois, Renan s'est plu non seulement à déconcerter le dogmatisme béat des nigauds, à harceler le dogmatisme tranchant des pharisiens, mais même à inquiéter en leurs croyances morales les simples et les sincères qui suivent la tradition et le sens commun. Dans les lignes émues et éloquentes qu'on vient de lire, ceux-là trouveront de quoi se rassurer. Après avoir vu Renan se porter vers le devoir d'un élan si spontané et si plein, ils comprendront qu'ils peuvent en toute confiance s'attacher au fond même de son œuvre, c'est-à-dire à son haut enseignement idéaliste, sans être autrement alarmés par les paradoxes où se joua sa subtile, élégante et audacieuse fantaisie.

Maurice Pellisson.

LECTURES VARIÉES

L'idée de la France.

[Du récent ouvrage de M. Henry Bérenger : *la Conscience nationale*[1], nous détachons ces pages dans lesquelles l'auteur explique comment s'est formée en lui *l'idée de la France*.]

... Je crois donc bien avoir été, entre huit et quinze ans, un exemplaire assez ordinaire de l'enfant de France. J'ai commencé mes classes à l'école primaire ; je les ai continuées au lycée ; je les ai terminées à la Sorbonne. J'ai personnellement gravi les trois degrés de l'éducation nationale. Je voudrais, autant que la mémoire le permet, rappeler dans quelles occasions l'idée de la France m'est apparue, comment elle s'est fortifiée en moi, ce qu'elle est devenue avec la vie.

Je revois encore la grande classe de l'école communale, où j'eus pour la première fois l'intuition qu'il y a une terre plus grande que la terre où nous avons vécu, une terre qui s'appelle la terre française, et à laquelle nous devons être attachés comme à notre famille, comme à nous-même. J'avais alors neuf ans, c'était aux environs de Pâques. Nous habitions Pouancé, vieille petite ville féodale du haut Anjou, entourée d'étangs, de forêts et de légendes. Avril renaissait aux branches des pommiers et des cerisiers. Les vacances commençaient le soir même. Nous avions travaillé tout le jour à des dictées, à des problèmes, à des récitations. Pour nous récompenser de notre bonne conduite, le jeune instituteur (il doit commencer à n'être plus jeune, il y a plus de vingt ans de cela) fit cesser notre travail un quart d'heure avant l'heure réglementaire. Il nous lut la *Dernière Classe*, d'Alphonse Daudet.

Les bambins que nous étions savaient à peine ce qu'étaient l'Alsace et la Lorraine. Les événements de 1870 avaient passé sur leurs berceaux comme un ouragan sur des nids qu'il ne détruit pas. Mais le conte était si précis et si poignant, il évoquait un décor si familier pour nous, le maître le lisait d'une voix si communicative, que nous en sentîmes presque tous l'émotion aiguë. Je me souviens très nettement qu'aux dernières lignes ma gorge était serrée et que des larmes sourdaient malgré moi dans mes yeux. Le bref et saisissant commentaire qu'ajouta notre maître transforma cette émotion en une sorte d'enthousiasme. J'entrevis pour la première fois le dévouement nécessaire à une grande chose que je ne connaissais pas. Je sortis de

---

1. *La Conscience nationale*, 1 vol. in-12. (Armand Colin et Cie, éditeurs.)

l'école avec un cœur prêt à toutes sortes de sacrifices pour cette grande chose qui s'appelait la France.

Ce n'était là qu'un germe. La vie quotidienne, son va-et-vient de sensations, l'eut bien vite recouvert, mais ne le détruisit pas.

... Michelet en rhétorique (j'avais seize ans) me révéla d'un seul coup la France. J'avais déjà dévoré, dans la bibliothèque de mon père, trois livres qu'il relisait souvent : *l'Insecte*, *l'Oiseau*, *la Mer*. Ces livres, avec les *Harmonies* de Lamartine et les *Voix intérieures* de Hugo furent mes premiers initiateurs à la vie poétique de l'univers. Ils étaient pour moi imprimés en caractères de feu, tandis que mes livres de classe étaient imprimés en caractère d'ombre. Je savais par cœur des pages entières de Michelet et de Lamartine. Je les récitais aux campagnes solitaires où j'aimais, la classe terminée, promener la fougue de mes rêveries. Cette année-là, l'*Histoire de France* de Michelet parut en livraisons illustrées à très bon marché. Mon père s'y abonna et je pus lire les chapitres, d'un si vif relief, où le grand historien a gravé les origines de notre patrie. Mais quand j'arrivai à cette « Géographie de la France » qui termine le second volume, quand la terre et l'âme de nos provinces, inoubliablement mêlées dans la nature et dans l'histoire, m'apparurent comme la chair et le sang de la France, je ne saurais dire quelle lumière m'envahit. Elle vivifia pour moi le poids mort, déjà si lourd, de mes veilles d'écolier. Je n'eus pas la patience d'attendre la venue régulière des livraisons. Je finis par trouver chez un camarade l'*Histoire de France* complète. Je la dévorai en quelques mois, au risque du baccalauréat que je préparais, mais au profit de ma sensibilité et de ma pensée. Il y a certains crépuscules d'été que je n'oublierai jamais. Dans le petit jardinet abrité de tamaris qui séparait notre maison de la rue, aux dernières lueurs du soir, j'ai vécu avec Jeanne d'Arc, avec la Renaissance, avec Mirabeau, avec la Révolution tout entière, d'une vie absolue que je ne revivrai jamais plus, car la connaissance ne remplace pas, hélas ! le premier amour.

Paris, où j'arrivai l'année suivante pour ne plus le quitter, Paris acheva de me révéler la patrie. Dans ces paysages de pierre et de métal tout bouillonnants d'énergie concentrée, je sentis profondément, moi chétif, le besoin de me rattacher à cette grandeur française dont les monuments et les foules m'enveloppaient comme un océan semé d'îles. Que de dimanches, petit provincial dépaysé qui rentrais à mon lycée après d'enivrantes flâneries sur la rive droite, je me suis arrêté sur ce pont des Saints-Pères d'où se développe le reliquaire ininterrompu de l'effort national ! Tout ce qui a été, tout ce qui est encore la France était là ramassé sous mes yeux dans le relief d'une médaille géante. Associés en même temps que séparés par le fleuve, progressant comme lui de l'est à l'ouest, le passé et le présent de notre histoire se détachaient harmonieusement parmi le bruyant crépuscule de la capitale. Au fond de l'horizon, l'Hôtel de Ville, Notre-Dame, la Sainte-Chapelle. le Palais de Justice ; plus près de moi Saint-Ger-

main-l'Auxerrois, l'Institut, le développement du Louvre; et quand je me retournais vers l'occident, par-delà les Tuileries déchues, j'apercevais l'Arc de Triomphe, les Invalides, le Palais de l'Industrie, et plus loin encore les premiers linéaments de ce qui devait être l'Exposition colossale de 1889. Les bateaux à vapeur qui grouillaient sur le fleuve, les fiacres qui grouillaient sur les ponts, les passants qui encombraient les trottoirs ne détruisaient pas l'émotion de ce spectacle. Ils ajoutaient à la majesté des choses mortes le sentiment si nécessaire qu'elles ne sont point mortes tout entières, qu'elles continuent de servir aux enfants de la race, que sans doute encore elles serviront aux fils de nos fils. Ces soirs-là, je pris une forte conscience de la France. Paris m'avait confirmé Michelet.

... De ma vie d'étudiant se détache une période qui me fit communier plus intimement avec le génie secret de la France. J'avais vingt ans; depuis quelques mois licencié ès lettres, je savourais la volupté nouvelle d'étudier les littératures sans qu'elles me fussent gâtées par le cauchemar d'un examen. À la Sorbonne, dans la haute salle de la bibliothèque Albert-Dumont; au Luxembourg, sous les nobles platanes de l'Orangerie, je lisais, je méditais, je rêvais. De lecture en lecture, sans autre dessein arrêté que de goûter en virtuose la sinuosité de ses rivages, je remontai ainsi le grand fleuve de notre histoire littéraire. La Pléiade particulièrement et le milieu du XVIIIe siècle m'attirèrent, me retinrent. Joachim du Belley et Ronsard, La Rochefoucauld et Pascal, maîtres dont je m'enchantais jusqu'à l'obsession, m'initièrent, par la seule vertu de leurs phrases, à tout ce que notre langue nationale enferme de définitif dans la fusion unique de son cristal.

Plus encore que leur psychologie, le style de ces écrivains me passionnait. Je compris alors, avec quelles inexprimables délections, que le culte de la Beauté était lié à celui de la France. Comme la grâce spiritualisée de certaines femmes se sculpte au moindre de leurs gestes, ainsi la noblesse vitale de notre race m'apparut inscrite aux plus insaisissables nuances de la langue héréditaire.

Mais de la mort me vint, comme elle m'est toujours venue dans la vie, la suprême initiation. Ce soir-là, un soir de mai 1890 (j'en respire encore l'odeur), j'étais allé au Théâtre-Libre entendre *les Revenants* d'Ibsen, alors dans toute leur nouveauté. Par une de ces nuits de tiédeur méridionale qui communiquent tant de grâce au printemps de Paris, je rentrais chez moi, quelque peu enveloppé de cette caresse indéfinissable où tous les souvenirs, toutes les sensations, tous les rêves de notre jeunesse s'entre-croisent en un tissu infiniment subtil. Une lettre de mon père, que je trouvai sur ma table de travail, frappa mon attention parmi d'autres. Je voulus la lire de suite. Elle contenait la nouvelle de la mort tragique de mon frère.

Mon frère, âme aventureuse et ardente, dont l'enfance avait rêvé d'actes extraordinaires, s'était, dès vingt ans, engagé dans l'infanterie de marine avec l'espoir d'y vivre une vie conforme à son rêve, dans

ces colonies lointaines où se conquiert le grade d'officier parmi la furie des assauts et dans le risque des embuscades. A vingt-cinq ans devenu sergent-major, il remplissait auprès du colonel Archinard les fonctions de secrétaire. Il prit part à cette fameuse campagne de 1889-1890 contre Ahmadou, que M. Alfred Rambaud a racontée jadis dans la *Revue Bleue*[1] et qu'il a pu, sans exagération, comparer aux campagnes des Romains en Espagne. Mon frère y devait trouver une fin glorieuse. Au siège d'Ouossébougou, qui fut un siège à la Numance (toute la ville se fit sauter au moment d'être prise), il fut chargé de commander l'une des deux compagnies qui devaient emporter la citadelle. Entre les deux murs d'enceinte, tandis qu'aux côtés du capitaine Bonnier (tué depuis, lui aussi, à Tombouctou) il exhortait de la voix et du geste les Bambaras alliés, deux balles toucouleures le frappèrent au cœur et à la tête.

Le soir, sur les débris de la ville incendiée, le drapeau de la France flottait. Un officier et deux sous-officiers avaient payé de leur sang le triomphe de la race. Une pyramide, élevée sur ces frontières lointaines, rappelle et protège l'acte d'héroïsme qui en a fait des terres françaises.

Cette mort, dont la nouvelle nue et presque abstraite m'arrivait à travers le deuil immense des miens, me plongea dans une méditation où ne se mêlaient point les images qui d'ordinaire anéantissent la pensée. J'évoquai longuement la figure de ce jeune homme qui était mon frère, et que je n'avais point revu depuis deux années. Il avait dû mourir en plein enthousiasme. Et cette jeunesse du cœur qui était en lui, cette énergie brûlante, il les avait, demi-conscient, dévoués à l'extension de l'energie française dans le monde. Je sentis alors jusqu'aux moelles ce que je n'avais auparavant senti que par le cerveau : une grande nation ne croît et ne se continue que par le sacrifice ininterrompu de millions d'individus. Chacun d'eux inscrit avec son sang une lettre, un mot, parfois une ligne entière, du pacte qui lie tous les morts, tous les vivants et tous les futurs de la même race dans la même conscience. La majesté de l'idée nationale me pénétra d'une religion vivante. Dans l'aube d'été qui blémissait ma chambre et mes pensées, mon patriotisme venait de recevoir la trempe définitive.

Ainsi s'est formée en moi l'idée de la France. Quelques intuitions jaillies des chocs de l'âme et de la vie en ont déterminé la nature. Autour d'elles et dans le sens de leur élan, se sont cristallisés les enseignements de la famille, de l'école, de l'histoire. Chacun de mes lecteurs, s'il creuse en sa propre conscience, retrouvera des souvenirs analogues. J'attendrais peu d'un patriotisme qui n'aurait pas ses racines dans la vie intérieure, mais seulement dans les mots ou les suggestions du dehors.

---

1. Voir la *Revue Bleue* des 3 et 10 septembre 1890.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Le numéro du mois de juin du *Bulletin de la Société générale d'éducation et d'enseignement* contient le texte du discours prononcé à l'Assemblée générale solennelle de la Société, par Emile Keller, vice-président.

Dans ce discours, l'orateur, faisant allusion au livre de Mme Marie du Sacré-Cœur : *Les religieuses enseignantes et les nécessités de l'apostolat* (voir *Revue pédagogique*, juin 1898), s'est exprimé en ces termes :

« Aussi est-ce avec peine que nous voyons des esprits chagrins signaler la prétendue infériorité de nos pensionnats de jeunes filles, chanter les louanges des lycées de filles de l'Etat et des écoles libres-penseuses de Sèvres et de Fontenay, et réclamer pour la femme française, au nom de la démocratie et de l'esprit moderne, les programmes étranges qui, en Amérique, en font des avocats, des médecins, des comptables, des fonctionnaires, tout excepté des mères de famille. Bientôt on en fera des soldats, et le triomphe de la civilisation du XXe siècle sera de produire des régiments d'amazones, comme Béhanzin au Dahomey. »

Il nous a paru intéressant de relever, sans commentaire, ce passage du discours de M. Emile Keller, comme suite au compte rendu publié ici même.

LES DÉFORMATIONS DE LA LANGUE FRANÇAISE, par M. *Émile Deschanel*, 1 vol. in-18, Calmann Lévy, éditeur. — Ce volume, d'une lecture facile, qui ne sera, pour les lettrés, qu'une agréable distraction, comme il a dû en être une pour l'auteur lui-même, est un excellent cours accessoire de grammaire française, pour les lecteurs moins familiers avec les lois des transformations de notre langue. L'auteur, ennemi né de tout pédantisme, a écarté de propos délibéré les mots plus ou moins rébarbatifs d'une terminologie savante qui ne cache le plus souvent que des observations plus ou moins banales. Ce qui fait que quelques-uns ont reproché au livre d'être un peu superficiel et de manquer de caractère scientifique. Mais peu importent les mots, si nous avons les choses, et, quand les observations, même vulgaires, sont vraies, il est inutile de les envelopper de soi-disant termes d'érudition qui ne les rendent pas plus savants. Tout ce qu'on peut demander au volume qui les recueille, c'est de les classer, c'est de faire régner un ordre intime et continu dans la suite où il les présente au lecteur.

M. Deschanel n'y a pas manqué. Il a classé les transformations de la langue française sous quatre chefs dont les deux premiers compor-

tent, pour les spécialistes de la grammaire, la sémantique, la phonétique et la morphologie; ce sont, en simple français :

Changements de signification;

Changements de prononciation et de forme;

Changements de contruction et de tours, ou syntaxe;

Changements de genre et de nombre.

L'auteur y ajoute deux chapitres sur des causes et éléments de déformations : la création de mots mal venus et inutiles, et les étymologies et les doublets.

Dans chacun de ces chapitres, on trouvera, à leur place, de nombreux exemples des défigurations de notre pauvre langue; on y verra ces nombreux solécismes qui blessent, choquent, horripilent ceux qui ont l'oreille et l'esprit trop familiers avec les lois mêmes de notre idiome néo-latin et avec les traditions du bon usage; par exemple, « se rappeler *d'une* chose », pour « se rappeler une chose », « causer *à* quelqu'un », « pour causer avec quelqu'un », « partir à la campagne,... à Lyon, à Tours », pour « partir pour la campagne,... pour Lyon, pour Tours », etc. Sur ces points et sur tant d'autres, le bon usage est absolu; mais le mauvais usage s'établit à côté et en face, et gagne sans cesse du terrain. Telle locution vicieuse, qui était naguère un signe, un stigmate de mauvaise éducation première non réformée par l'instruction personnelle, devient une manière de parler constante, et bientôt la locution régulière, logique, traditionnelle des gens bien élevés sera devenue un archaïsme. Telle est la force de l'usage, si bien défini par Horace, l'arbitre, le souverain, disons le despote du langage, et qui, suivant Vaugelas, agit également « par raison, sans raison et contre raison ». Ce n'est pas un motif pour ne pas défendre, pour ne pas conserver le plus longtemps possible notre patrimoine. La correction du langage, je le sais, est, dans le mouvement démocratique, comme l'orthographe elle-même, une aristocratie, et c'est, pour l'une et l'autre, leur plus grand crime. Sachons gré à ceux qui travaillent à retarder le nivellement de la langue écrite ou parlée dans le néant des règles.

Le livre de M. Deschanel, intéressant et instructif, tend à ce but et l'on peut en recommander la lecture à toutes les classes de lecteurs. J'ajouterai qu'après avoir associé, au courant de la plume, l'ordre et la fantaisie, l'auteur a pris la peine de rappeler tout le détail du sujet traité par un index alphabétique des mots et locutions signalés, ainsi que des noms des auteurs cités en passant; il en résulte qu'un volume d'aimable causerie devient aussi facile à consulter qu'un dictionnaire.

G. VAPEREAU.

L'ORGANISATION FRANÇAISE. LE GOUVERNEMENT, L'ADMINISTRATION. *Guide du citoyen et manuel à l'usage des écoles, par M.* Alphonse Bertrand, *secrétaire-rédacteur au Sénat.* (Paris, L. Henry-May et Cie, éditeurs.) — Dans

cet ouvrage, M. Alphonse Bertrand s'est attaché « à résumer, surtout pour les maîtres et les élèves de nos écoles de tout ordre, des notions à la fois sommaires et précises, sur le gouvernement et les principales administrations de l'État. Il a cherché à indiquer, d'après les lois et les documents les plus récents, les obligations qui s'imposent à chacun en qualité de citoyen, d'électeur, de soldat, de juré ».

Ce programme inscrit dans « l'avant-propos », et dont l'exécution n'était pas sans offrir certaines difficultés, nous semble avoir été heureusement réalisé par l'auteur. Dans les premiers chapitres consacrés à : la souveraineté nationale, l'électorat, le gouvernement et les chambres, la procédure parlementaire, sont exposées très clairement des notions de droit constitutionnel bien suffisantes pour les élèves des établissements d'instruction primaire. La seconde partie de l'ouvrage présente un tableau sommaire de notre organisation administrative : les administrations centrales des Ministères, le département, la commune.

M. Bertrand étudie ensuite avec plus de détails chacune des grandes divisions de « l'organisation française » : les Finances; l'Instruction publique; la Magistrature; l'Armée; la Marine; les Cultes; la Diplomatie; les Postes et Télégraphes. Un chapitre spécial est réservé à l'Algérie et aux Colonies.

Pour que des renseignements aussi divers soient réunis en un volume de 363 pages, il a fallu nécessairement condenser et résumer beaucoup, un peu trop peut-être parfois. Mais cet aperçu de notre organisation gouvernementale et administrative n'en constitue pas moins un précis très recommandable pour l'instruction civique. A ce titre, nous devions une mention dans cette Revue à l'ouvrage de M. Bertrand, dont la seconde édition, mise à jour, vient d'être publiée.

R. S.

Le délégué cantonal a l'école primaire. — *Étude suivie d'un appendice indiquant les établissements parisiens qui peuvent aider le délégué cantonal dans son œuvre, par* Émile Clairin, *une brochure in-12 de 43 pages* (Paris, Charles Delagrave, éditeur).

Parmi les institutions que la loi a créées autour de l'école primaire et pour lesquelles le législateur a fait appel à la bonne volonté des citoyens, il n'en n'est pas une qui soit, et plus utile, et en même temps moins bien comprise que celle des délégations cantonales. Ces lignes par lesquelles commence la brochure de M. Emile Clairin indiquent l'objet et le but du travail qu'il s'est proposé : il a voulu définir le rôle et les attributions des délégués cantonaux, leur montrer le caractère véritable et l'étendue de leur mission.

Les textes législatifs et réglementaires relatifs aux délégations cantonales sont très succincts. Mais les circulaires du 25 mars 1887 et du 10 juillet 1895 forment un excellent commentaire des dispositions légales, et constituent deux documents de la plus grande importance

sur les attributions des délégués cantonaux. La circulaire de 1887 à nettement établi la démarcation entre l'inspecteur de l'enseignement primaire et le délégué cantonal, « que l'on pourrait plutôt appeler *l'inspecteur de l'éducation* ».

Dans son étude, M. Clairin nous semble avoir traduit en conseils pratiques, résultant d'une longue expérience personnelle, la doctrine magistralement exposée dans les deux circulaires précitées. Le rôle du délégué cantonal est envisagé au double point de vue pédagogique et social. L'auteur insiste sur les services que peut et doit rendre le délégué cantonal, au point de vue social : il est le protecteur désigné de l'enfant, et, ainsi comprise, sa mission acquiert une importance considérable.

On ne pouvait consacrer un travail d'ensemble aux délégations cantonales sans toucher à la question délicate du choix des délégués cantonaux. On sait qu'il appartient aux conseils départementaux de désigner ces délégués. Aucune assemblée n'est mieux placée pour reconnaître et pour choisir les vrais amis de l'école. Il faut, en effet, comme le souhaite M. Clairin, que les conseils départementaux se persuadent bien de l'intérêt que présentent ces désignations, et qu'ils se placent, pour les faire, exclusivement au point de vue scolaire.

L'opuscule se termine par un appendice renfermant l'énumération détaillée des « établissements et institutions de la ville de Paris et du département de la Seine dont peuvent profiter, sous certaines conditions tous les enfants des écoles primaires ». Cet inventaire nous permet de constater, une fois de plus, la généreuse protection que la ville de Paris accorde aux institutions scolaires et le souci constant que lui inspire le développement de l'éducation populaire.

Il nous a paru que cette brochure, où les délégués cantonaux trouveront d'excellentes directions, eût été utilement complétée par le texte des deux circulaires du 25 mars 1887 et du 10 juillet 1895. Les lecteurs n'ont pas tous ces documents sous la main, et ils peuvent s'y reporter avec profit.

R. S.

J. Michelet. — L'Oiseau. Etude par M. *François Coppée.* — La Mer. Avant-propos de M. *Pierre Loti.* (Paris, Calmann Lévy, éditeur). — Ces volumes sont les deux premiers parus d'une nouvelle édition des œuvres de J. Michelet. Chacun des ouvrages sera précédé d'une notice due à l'un de nos écrivains les plus connus.

Nous nous bornons à signaler aujourd'hui cette publication, nous réservant d'insister ultérieurement sur les volumes de la collection qui pourront intéresser plus spécialement les lecteurs de la *Revue pédagogique.*

Cyclisme et bicyclette, par le Dr *Galtier-Boissière.* — M. le Dr Galtier-Boissière, que les lecteurs de la *Revue pédagogique* connaissent par ses livres sur l'hygiène et sur l'alcoolisme, vient de publier à la

librairie Larousse, sous le titre de *Cyclisme et Bicyclette*, un excellent traité sur ce genre de sport. Il y a apporté toutes les ressources de l'hygiéniste et du cycliste expérimenté.

L'auteur divise son ouvrage en deux parties principales, le *cyclisme pratique* et le *cyclisme théorique*.

Dans la première partie, il étudie l'influence morale et sociale du cyclisme. Sans vouloir suivre le Dr Galtier-Boissière dans les considérations qu'il développe à ce sujet, nous nous demandons s'il n'y a pas apporté trop d'optimisme et si le cycliste n'a pas entraîné le moraliste à des conclusions au moins discutables. C'est la seule critique que nous nous permettrons d'adresser à M. Galtier-Boissière, le reste de son ouvrage étant bien ordonné, précis et exact.

Il étudie avec soin l'influence du cyclisme sur les organes et sur les fonctions, son action sur les muscles, sur la respiration, la circulation et la digestion. Il discute les conditions dans lesquelles il doit être conseillé chez l'homme, la femme, l'enfant et le vieillard, énumère les maladies dans lesquelles il peut avoir une influence utile ou nuisible, les cas dans lesquels il doit être l'objet d'une interdiction temporaire ou absolue, les limites dans lesquelles le cyclisme doit être pratiqué pour que son action reste bienfaisante sans devenir dangereuse. Il y a là des pages excellentes, où les intéressés pourront puiser de précieux renseignements.

Quand on se sert d'une machine quelconque, la première condition pour en tirer le plus *d'effet utile* possible, c'est de la bien connaître dans son anatomie et dans son fonctionnement. Est-ce là le cas de la plupart des cyclistes que nous voyons circuler dans nos rues, sur nos promenades et sur nos routes? Il est permis d'en douter et M. Galtier-Boissière s'appesantit avec raison sur la structure et le mode de fonctionnement de la bicyclette. Il en décrit avec soin les multiples organes, l'action de chacun d'eux, leur rôle et les relations qu'ils ont. De nombreuses figures ajoutent à la clarté de l'exposition.

Quoiqu'un livre ne puisse avoir la prétention d'apprendre à monter à bicyclette et que les leçons d'un bon professeur ou les conseils d'un cycliste expérimenté doivent être plus utiles que les explications théoriques, notre auteur ne néglige pas cette partie de la question et expose les principaux points d'un cours de cyclisme. Cette partie de l'ouvrage pourra rendre des services à ceux qui veulent à ce sujet pratiquer l'enseignement mutuel.

Le Dr Galtier-Boissière s'étend ensuite sur les conditions auxquelles doit satisfaire une bicyclette : au point de vue du *développement*, c'est-à-dire du chemin parcouru pour une révolution de chaque pédale, de la *multiplication* de la vitesse par le petit pignon de la roue motrice, au point de vue du poids de la machine, de son frein, etc. Il donne aussi sur l'achat d'une bicyclette des conseils qui ne sont pas à dédaigner.

Un chapitre est consacré à *ce qu'il faut savoir avant de se mettre en*

route, aux réparations qui peuvent être nécessaires au cours d'une excursion, aux soins journaliers que le cycliste doit donner à sa machine au départ et au retour, etc.

Dans la partie du livre intitulée *Cyclisme théorique*, M. Galtier-Boissière donne l'historique du cyclisme qu'il fait remonter à la fin du XVIIe siècle et dont il montre les progrès qui sont restés fort lents jusqu'en 1865, époque de l'invention du bicycle par Michaux.

Il consacre un chapitre, qu'il aurait pu développer davantage sans devenir trop technique, à la fabrication de la bicyclette et à la comparaison de la marche à pied et à bicyclette.

En résumé, *Cyclisme et Bicyclette* est un livre intéressant, capable de rendre des services et auquel nous souhaitons tout le succès qu'il mérite.

P. POIRÉ.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

FONDATION EUGÈNE MONNIER. — PRIX DE DESSIN. — Le prix annuel fondé par un ancien membre de la Société centrale des architectes français, M. Eugène Monnier, en faveur de l'instituteur primaire public qui se sera distingué dans son école pour l'enseignement du dessin, a été décerné cette année, à la distribution solennelle des récompenses de ladite société, à M. Vidal (Urbain-Jean-Louis), instituteur public à Cahors (Lot).

Ce prix consiste en une médaille d'argent accompagnée d'un diplôme.

La Société a décidé d'accorder en outre deux autres récompenses.

Deux mentions ont été décernées à :

MM. Jumeau (Aristide-Eugène-Arthur), instituteur public à Blois (Loir-et-Cher); Callabat (Émile), instituteur public à Carcassonne (Aude).

AVIS RELATIF A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES. — M. le Ministre a été consulté sur la question de savoir si un candidat, ayant échoué à l'examen du certificat d'études primaires, peut se représenter devant une autre Commission pendant la même session.

Le règlement relatif à l'examen du certificat d'études primaires n'a pas prévu ce cas. Mais il résulte des dispositions générales applicables à tous les examens qu'aucun candidat ne peut subir plusieurs fois le même examen devant des jurys différents au cours d'une même session. Il y a donc lieu d'appliquer cette règle à l'examen du certificat d'études primaires élémentaires.

CONGRÈS DE LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT. — Le Conseil général de la Ligue française de l'enseignement a décidé, dans sa dernière séance, que le 18e Congrès national de la Ligue se tiendrait à Rennes, du 29 septembre au 2 octobre 1898.

Le programme des questions qui seront soumises à l'étude des commissions et aux délibérations du Congrès est ainsi fixé :

1° Propagande générale de la Ligue. — Patronage démocratique de la Jeunesse française. — Associations d'anciens élèves.

2° Étude des mêmes questions en ce qui concerne particulièrement les jeunes filles. — De l'école au ménage.

3° Coopération des professeurs de l'enseignement supérieur et secondaire à l'œuvre de l'éducation populaire. (Extension universitaire.)

4° Fréquentation scolaire. — Étude des moyens propres à assurer l'application plus exacte de la loi d'obligation. — Réorganisation des commissions scolaires et des délégations cantonales. — Rôle de la femme dans les délégations.

5° Lectures populaires. — Vœux divers.

Le Congrès se partagera en cinq commissions correspondant chacune aux questions comprises dans l'un des paragraphes ci-dessus.

EXPOSITION SCOLAIRE DE MÉZIÈRES. — ALLOCUTION DE M. L'INSPECTEUR D'ACADÉMIE. — Au concours agricole de Mézières avait été annexée une exposition scolaire. En présidant la distribution des récompenses aux lauréats de cette exposition, M. A. Martin, inspecteur d'académie, a prononcé une allocution dont nous extrayons ce qui suit :

.... « Si remarquable qu'elle soit, votre exposition scolaire n'est pas complète et elle ne pouvait pas l'être. Car on ne pouvait y faire figurer certaines choses très intéressantes, très importantes, qui ne se laissent pas clouer aux murs, ni mettre sur des tables ou dans des vitrines; par exemple, le dévouement, la patience, l'amour des enfants, le sentiment profond et délicat du devoir professionnel. On en voit bien, sans doute, quelques traces dans les cahiers exposés. Mais, pour permettre d'apprécier comme il faut ces qualités essentielles de l'instituteur, il y a une exposition permanente, sans cesse installée sur tous les points du département; c'est celle qui a lieu dans vos écoles, sans aucun apparat, qui s'ouvre chaque jour à huit heures du matin, au coup de cloche.

» Celle-là, je vous l'avoue, m'intéresse encore plus que l'autre. Et, quand mes occupations me le permettent, j'y vais faire un tour volontiers. J'y surprends les maîtres et les élèves dans l'intimité de la modeste classe quotidienne; ni les personnes ni les cahiers n'ont fait une toilette extraordinaire; l'on se présente à moi comme on est d'habitude, et, forcément, l'on se livre davantage.

» Quel plaisir c'est, pour l'inspecteur, de trouver bien à son devoir, en train de faire une bonne petite classe soigneusement préparée, un instituteur qui ne l'attendait point, et qui travaille, non pour la galerie, comme on dit, mais par conscience et amour du métier. Comme on est heureux de le féliciter, de le noter sur son carnet parmi les maîtres de choix, et de se souvenir de lui, quand il y a un avancement à donner, une récompense professionnelle à décerner, surtout s'il se recommande uniquement par son mérite et par ses services.

Comme votre exposition scolaire le montre, et comme le montre mieux encore l'examen de la besogne journalière qui se fait dans vos classes, il faut vous rendre ce témoignage que vous êtes bien de votre pays : climat rude, terre âpre, bras et cœurs vaillants au travail, voilà

bien nos Ardennes, et à l'école, vous êtes bien des travailleurs ardennais, comme d'autres le sont aux champs et à l'atelier. Aussi avons-nous été heureux de vous réunir aujourd'hui pour cette fête, qui est une fête du travail. »

Assemblée générale de l'Association de la presse de l'enseignement. — L'assemblée générale de l'Association de la presse de l'enseignement, qui compte cent soixante membres, a été tenue le 28 juin dernier.

Le président, M. Beurdeley, a prononcé une allocution dans laquelle il a montré le but que poursuit l'Association : établir des liens de solidarité entre tous les publicistes qui s'occupent des questions scolaires dans les organes, ou périodiques ou quotidiens, appartenant aux diverses nuances de l'opinion républicaine.

M. Édouard Petit, secrétaire général, a présenté le compte rendu moral des travaux effectués par le comité.

Le secrétaire général a proposé à l'assemblée d'élargir le comité élu, de le transformer en un cercle ouvert, où tous les membres de l'Association seraient invités à venir causer de leurs intérêts professionnels et des intérêts de l'instruction et de l'éducation. Ce serait un moyen de prendre contact les uns les autres, d'échanger des idées entre fervents de méthodes opposées, de suggérer des innovations utiles à tous.

M. Édouard Petit a ensuite entretenu l'assemblée du Congrès international de la presse de l'enseignement préparé pour 1900 et qui a déjà réuni au dehors de nombreuses adhésions.

Il a enfin annoncé que, pour la première fois, en 1900, la presse de l'enseignement pourrait produire une exposition collective sous le patronage de l'Association.

Après l'adoption du compte rendu moral et l'approbation des comptes, dix syndics nouveaux ont été élus en remplacement des dix syndics sortants désignés par le sort et qui ne sont rééligibles que dans un an.

Le bureau de l'Association se trouve actuellement ainsi constitué :

Président : M. P. Beurdeley *(Revue pédagogique)*, maire du VIIIe arrondissement ; vice-présidents : MM. Brunot *(Revue universitaire)*; André Balz *(XIXe Siècle)*; Dubus *(Bulletin des Instituteurs du Nord)*; secrétaire général : M. Édouard Petit *(Radical, Après l'École)*; secrétaire général adjoint : M. Jean d'Aveline *(Journal, Après l'École)*; secrétaire archiviste : M. d'Alméras *(Patrie)*; trésorier : M. Troncet *(Après l'École)*; trésorier adjoint : M. Comte *(Union pédagogique française)*; secrétaire de la correspondance, adjoint au bureau : M. Dubucquoy.

Association amicale des anciens élèves de l'École annexe de l'École normale des instituteurs de la Seine a Auteuil. — Une Société ami-

cale des anciens élèves de l'école annexe d'Auteuil vient de se fonder. Nous avons sous les yeux le premier numéro du *Bulletin* de cette Association. Le nombre des adhésions déjà recueillies (151) montre que l'Association commence dans des conditions qui permettent de bien augurer de son avenir.

PROPHYLAXIE DE LA TUBERCULOSE. — CONCLUSIONS DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE. — La discussion ouverte depuis plusieurs séances à l'Académie de médecine sur la prophylaxie de la tuberculose s'est terminée le 29 juin dernier, par le vote des conclusions suivantes pour lesquelles l'Académie a demandé la plus grande publicité possible :

I. *Destruction du bacille tuberculeux.* — L'Académie confirme le sens de ses conseils et de son vote de 1890 qui visent trois mesures de prophylaxie :

a) Recueillir les crachats dans un crachoir de poche ou d'appartement contenant un peu de solution phéniquée à 5 0/0 et colorée, ou au moins un peu d'eau;

b) Eviter les poussières en remplaçant le balayage par le lavage au linge humide;

c) Faire bouillir le lait, quelle qu'en soit la provenance, avant de le boire.

Elle recommande, en outre, 1° la désinfection du domicile après la mort et même après un court séjour d'un tuberculeux, et aussi la désinfection des linges, literies, etc.

2° En ce qui concerne la famille, l'Académie recommande aux médecins l'application soutenue de ces mesures de défense dès que la tuberculose est ouverte; elle leur recommande de maintenir, si possible, la tuberculose pulmonaire à l'état fermé par un diagnostic précoce et un traitement approprié.

3° Pour l'armée, l'Académie demande que la réforme temporaire soit appliquée aux tuberculeux du premier degré avant l'expectoration bacillaire, et la réforme définitive dès que les crachats contiennent le bacille de Koch. Et elle fait appel à l'entente cordiale du commandement et du service de santé pour l'application, dans toutes les casernes, des trois mesures énoncées plus haut.

4° L'école, l'atelier, le magasin, etc., relevant de l'instituteur, du patron, du chef d'industrie, etc., l'Académie ne peut que leur rappeler l'importance de cette question d'hygiène et la simplicité des moyens qui suffisent à combattre efficacement l'extension de la tuberculose.

5° L'Académie approuve les conclusions du travail de la commission hospitalière en ce qui concerne les malades et l'hygiène de nos hôpitaux, à savoir :

a) Isolement des tuberculeux dans des pavillons ou salles séparées, en attendant la création de nouveaux sanatoria;

b) Antisepsie des salles de tuberculeux et des salles communes, notamment par la réfection des planchers et la suppression du balayage;

c) Amélioration du corps des infirmiers par une paye plus haute, un meilleur recrutement et une retraite;

d) Création d'un corps d'infirmiers sanitaires.

6° L'Académie approuve enfin les restrictions de la loi en projet et des arrêtés nouveaux concernant la chair musculaire des animaux tuberculeux. La saisie totale et la destruction de cette chair doivent être réservés à des cas rares de tuberculose généralisée et d'hecticité. Elle recommande aux cultivateurs l'emploi diagnostique de la tuberculine et l'élimination, par la boucherie, de leurs animaux légèrement tuberculeux et partant inoffensifs.

II. *Maintien et accroissement des forces de l'organisme.* — 1° Assurer, par des crédits suffisants, l'exécution des prescriptions relatives à la salubrité des casernes : augmentation du volume d'air dévolu à chaque homme; aération continue des chambrées, isolement des infirmeries et des réfectoires, etc.;

2° Fortifier la résistance des hommes par une réparation suffisante, en augmentant le taux de la ration alimentaire;

3° Profiter, autant que possible, des saisons et des moments les plus favorables de l'année pour l'appel des classes, les changements de garnison, les manœuvres, marches de nuit, etc.

Enfin, l'Académie, voulant marquer l'intérêt exceptionnel qu'elle attache à la continuité de son action en faveur de la prophylaxie de la tuberculose, crée une nouvelle commission permanente dite « Commission de la prophylaxie de la tuberculose », qui aura pour objet d'encourager et de coordonner tous les efforts contre l'envahissement de cette maladie.

Hygiène de l'enfance. Le traitement marin. — M. le Ministre de l'intérieur avait demandé à l'Académie de médecine s'il n'existe pas de maladies pour lesquelles le séjour au bord de la mer constitue sinon le seul, du moins le meilleur traitement, et, dans ce cas, s'il ne serait pas bon de rattacher chaque commune de France à un hôpital marin où seraient admis les indigents atteints de ces maladies.

M. le président de l'Académie de médecine a saisi de cette question la commission permanente de l'*hygiène de l'enfance*. Son avis, ratifié par l'Académie, est consigné dans le rapport de M. le docteur Reclus dont nous extrayons ce passage :

.... « Sur ce point tout le monde est d'accord : le rachitisme, la scrofule, la plupart des manifestations de la tuberculose, surtout pendant l'enfance et l'adolescence, guérissent au bord de la mer. Il ne s'agit plus là d'un sujet en litige mais d'une sorte de dogme au-dessus des contradictions; il s'affirme sur une expérience plus que séculaire. Depuis que le premier hôpital marin fut ouvert à Margate, en 1796, les observations se sont accumulées qui prouvent l'excellence de la thalassothérapie.

En France, les stations se multiplient : nous avons Berck et ses

nombreuses installations publiques et privées, les hôpitaux de Cette, de Cannes, de Pen-Bron, les sanatoria de Saint-Trojan, d'Arcachon, de Banyuls, d'Hyères-Giens, de Saint-Pol, deVer-sur-Mer, l'orphelinat de Saint-Breladre, l'asile départemental de Cap-Breton, et de tous ces centres d'observation nous arrivent d'intéressantes statistiques qui nous montrent la mer guérissant 60 à 80 0/0 de nos scrofuleux et une proportion plus forte encore de rachitiques. »

CIRCULAIRE DE M. LE MINISTRE DU COMMERCE RELATIVE AU COMMERCE FRANÇAIS D'EXPORTATION. — M. le Ministre du commerce a adressé, le 8 avril 1898, aux présidents des Chambres de commerce de France, une circulaire dans laquelle il indique, ainsi qu'il suit, les facilités offertes aux jeunes gens qui se destinent au commerce d'exportation :

« La Société d'encouragement pour le commerce français d'exportation a été fondée en 1884 sous les auspices de la Chambre de commerce de Paris, de diverses autres Chambres de commerce et de notabilités commerciales et industrielles; vous connaissez son programme qui consiste à faciliter le placement et l'établissement à l'étranger ou dans nos colonies de jeunes Français reconnus dignes de son patronage et justifiant de connaissances commerciales et industrielles.

» Cette Société cherche actuellement à développer son action dans le but d'assurer de nouveaux débouchés à la production nationale; son action a été déjà féconde en heureux résultats; en effet, jusqu'à ce jour, le patronage de la Société a profité à 454 postulants et le montant des sommes qu'elle a mises à leur disposition à titre de passages gratuits ou d'avances pécuniaires s'élève à près de 320,000 francs.

» La Société est en mesure de donner une extension croissante à ses libéralités, car elle dispose aujourd'hui d'un capital de 222,000 francs, d'une réserve de 92,000 francs et son budget normal annuel s'élève, en outre, à plus de 30,000 francs. Les candidats pouvant tirer un parti utile de l'aide que leur offre la Société d'encouragement pour le commerce français d'exportation ne sont malheureusement pas encore assez nombreux et il lui a paru nécessaire de faire œuvre de propagande auprès de la jeunesse française en éclairant sur ce qu'elle peut tenter avec profit à l'étranger et dans les colonies françaises.

» La Société ne s'adresse pas seulement, en effet, à la généralité des intérêts qui doivent s'orienter vers les pays lointains, c'est surtout à la jeunesse des écoles qu'elle se propose de faire appel; son but est d'attirer les aspirations de notre jeune génération vers nos possessions, vers les pays d'outre-mer, de montrer à nos enfants les avantages que leur y promet l'avenir, en un mot, d'exciter la naissante ambition des jeunes gens actifs, de réveiller ce qu'il y avait autrefois d'esprit d'initiative et d'aventure dans la nation française et de l'inciter à rester digne de ses ancêtres.

» A cet effet, la Société a inscrit à son budget une somme de 10,000 francs affectée à l'organisation de conférences dans les dépar-

tements et elle s'est assuré le concours de conférenciers éminents qu'elle est prête à envoyer aux Chambres de commerce qui lui en feront la demande, mais il appartiendra à chacune de ces Chambres de fournir une salle de réunion et de prendre toutes les mesures nécessaires pour assurer à la conférence la plus large publicité, afin de procurer au conférencier un auditoire digne de son mérite et son autorité.

» Les frais de location de salle et de publicité incombant seulement aux Chambres de commerce qui voudront organiser des conférences dans leur circonscription seront d'ailleurs peu importants.

» En signalant à votre attention les efforts faits par la Société d'encouragement pour le commerce français d'exportation en vue de l'expansion si nécessaire de notre production qui rencontre devant elle des concurrents chaque jour plus nombreux et plus redoutables, j'ai l'espoir, Monsieur le Président, qu'elle trouvera auprès de votre compagnie le concours dévoué que mérite le but patriotique qu'elle poursuit. »

Colonies de vacances. Règlement adopté par l'Association des instituteurs pour l'éducation et le patronage de la jeunesse. — Nous publions ci-après, à titre de renseignement, le règlement adopté par cette Association pour l'organisation des colonies scolaires de vacances.

But.

Article premier. — L'Association des instituteurs peut organiser chaque année des colonies de vacances, afin de faire profiter des bienfaits d'un séjour prolongé à l'air par les enfants des petits commerçants, des petits employés, des ouvriers, de tous ceux qui vivent péniblement de leur travail sans avoir recours à l'Assistance publique ou privée.

Ressources.

Art. 2. — Les ressources se composent :

1° De la part payée par les parents;

2° De bourses et de demi-bourses;

3° De dons manuels.

Art. 3. — La part des parents est fixée à 1 franc par jour, ou 30 francs pour une durée de séjour d'un mois environ, soit à peu près ce que coûte l'entretien de l'enfant dans la famille.

Art. 4. — Les dépenses pour le voyage, la nourriture et l'entretien étant estimées à 80 francs, le surplus, soit 50 francs, constitue une bourse.

Des bourses et des demi-bourses sont créées par les personnes généreuses qui veulent bien s'associer à l'œuvre.

Art. 5. — Les donateurs de bourses entières ont la faculté de dési-

gner les enfants qui en seront les bénéficiaires, pourvu toutefois qu'ils remplissent les conditions imposées aux articles 16 et 18.

Les donateurs de demi-bourses peuvent désigner l'arrondissement dans lequel sera choisi le bénéficiaire.

ART. 6. — Les sommes inférieures à une demi-bourse sont reçues à titre de dons et constituent autant de bourses qu'il y a de fois 50 francs versés.

ART. 7. — Aussitôt après réception de leur envoi, il est adressé à tous les donateurs une quittance au nom de l'Association; cette quittance est détachée d'un registre à souches et doit porter la signature du trésorier et le cachet de l'Association.

ART. 8. — Un compte rendu moral et financier est également adressé aux donateurs dans le mois qui suit le retour de la colonie.

ART. 9. — Les personnes ayant souscrit dix bourses au moins reçoivent le titre de membre fondateur.

Les personnes ayant souscrit cinq bourses au moins reçoivent le titre de membre bienfaiteur.

Organisation.

ART. 10. — Une Commission nommée par le Conseil est chargée d'appliquer le présent règlement, de fixer la date et la durée de la colonie, de choisir l'endroit où elle sera fixée et d'en établir le budget.

ART. 11. — Cette Commission choisit dans son sein :

Un président;

Un ou deux secrétaires;

Un trésorier, membre du Conseil d'administration, qui est chargé de tenir la comptabilité, de passer les marchés et de payer les dépenses prévues par le budget.

Elle nomme un directeur chargé de veiller au bien-être des enfants, de régler l'emploi du temps et le but des promenades.

Elle désigne un nombre suffisant d'instituteurs pour assurer la surveillance.

ART. 12. — Aucune fonction n'est rétribuée.

ART. 13. — La Commission de contrôle de l'Association se réunit dans la première quinzaine d'octobre pour vérifier les comptes de la colonie; elle présente un rapport au Conseil d'administration.

Ce rapport est publié en même temps que le compte rendu moral et le compte rendu financier dans le Bulletin de l'association, lequel est adressé à tous les donateurs.

Budget.

ART. 14. — Le budget de la colonie comprend six articles :

1° Voyage;

2° Nourriture, entretien, service et blanchissage;

3° Frais de surveillance;
4° Frais de maladie;
5° Excursions et achat de jeux;
6° Dépenses d'organisation, frais de correspondance.

Il devra être ratifié par le Conseil d'administration; seuls les fonds affectés aux excursions sont mis à la disposition du directeur de la colonie.

Admissions.

Art. 15. — Les boursiers sont désignés :
1° Par les donateurs (art. 5 du présent règlement);
2° Par la Commission, suivant l'ordre d'inscription par arrondissement.

Art. 16. — Ils doivent être âgés de dix ans au moins et de treize ans au plus, ne présenter aucun symptôme de maladie contagieuse et n'avoir aucune infirmité capable de les empêcher de prendre part aux promenades.

Art. 17. — Avant leur départ, ils sont examinés et mensurés par les médecins de l'association, qui prononcent sur leur admission définitive.

Art. 18. — Les colons doivent être munis d'un trousseau se composant de :
4 chemises.
4 paires de bas ou chaussettes.
1 paire de chaussures en bon état.
1 vêtement complet de rechange.
1 maillot de laine de couleur.
1 capuchon.
2 tabliers noirs.
1 béret bleu.
16 mouchoirs de poche.
1 brosse à habits.
1 brosse à dents.
1 brosse à cheveux.
1 pain de savon.
1 brosse et cirage.

Avis relatif a l'école municipale de dessin pratique Germain-Pilon, a Paris. — Les cours de l'école municipale de dessin pratique Germain-Pilon, rue Sainte-Élisabeth, à Paris, recommenceront à partir du 1er octobre 1898.

Cette école offre aux ouvriers des principales branches de l'industrie artistique l'enseignement qui leur est nécessaire. Cet enseignement est donné au point de vue pratique, c'est-à-dire que l'élève ne fait jamais un dessin ou une composition sans qu'il lui ait été démontré que ce dessin ou cette composition peuvent être exécutés maté-

riellement et qu'ils se rattachent à la profession à laquelle l'élève se destine.

PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT

L'enseignement de l'école comprend :
Le dessin et le modelage d'après les plâtres et les plantes vivantes;
La géométrie pratique;
L'anatomie; la perspective;
L'architecture élémentaire;
L'analyse des styles;
La composition décorative;
L'histoire de l'art;
Le dessin des étoffes et des ameublements;
La broderie et la passementerie.
La durée des études est de trois ans.

Heures des cours.

Cours du jour :
Les cours ont lieu, le matin, de 8 heures à 11 heures;
L'après-midi, de 1 heure à 5 heures.
Cours du soir :
Les cours ont lieu le soir, de 8 heures à 10 heures.
L'enseignement est complètement gratuit.

En vue de faciliter aux élèves la fréquentation de l'école, des primes journalières d'encouragement peuvent être accordées, à partir de la deuxième année d'études, aux élèves qui en feront la demande et dont l'insuffisance de fortune serait constatée.

CONDITIONS D'ADMISSION

Pour suivre les cours du jour, les candidats doivent être âgés de quatorze ans; ils peuvent être admis à treize ans s'ils sont pourvus du certificat d'études primaires.

Pour suivre les cours du soir, les élèves devront être âgés de quinze ans révolus.

Les élèves entrés le 1er octobre auront à subir, le premier dimanche de novembre, un examen qui a pour objet de s'assurer qu'ils possèdent l'aptitude nécessaire.

L'épreuve consistera à dessiner un objet usuel d'une forme très simple géométralement et perspectivement; deux heures seront accordées pour cette épreuve.

Les candidats non pourvus du certificat d'études seront examinés sur la lecture, l'écriture et l'orthographe et prouveront qu'ils sont en état de suivre utilement un cours oral.

Les inscriptions sont reçues à l'école, les mardis, jeudis et samedis, de 9 heures à midi et de 8 heures à heures du soir.

Les candidats devront justifier de leur qualité de Français et produire : 1° un extrait de leur acte de naissance; 2° un certificat constatant qu'ils ont été revaccinés.

Les candidats mineurs devront être présentés par leurs père, mère, correspondant ou chef d'atelier.

Les candidats majeurs seront admis sur leur demande, mais ils devront fournir un certificat établissant leur situation et attestant leur moralité.

ÉCOLE MUNICIPALE ET DÉPARTEMENTALE D'ARBORICULTURE. — Le *Bulletin* municipal officiel de la Ville de Paris a publié cet avis :

L'École municipale et départementale d'arboriculture d'alignement et d'ornement, située avenue Daumesnil, 1 *bis*, à Saint Mandé, a pour but de donner gratuitement l'instruction théorique et pratique nécessaire aux jeunes gens qui désirent devenir jardiniers des plantations urbaines ou départementales, ainsi que des parcs et jardins publics ou particuliers.

Un concours pour l'admission de quatre places d'apprentis-élèves aura lieu dans cet établissement, le *30 septembre 1898*, à 8 heures du matin, avenue Daumesnil, 1 *bis*.

Les candidats devront être Français et habiter Paris ou le département de la Seine; ils devront être âgés de quatorze ans accomplis, à la date du 30 septembre 1898, présenter les conditions d'aptitude physique aux travaux horticoles constatées par une visite médicale, et avoir obtenu le certificat d'études primaires.

L'examen comprend :

1° Une dictée permettant d'apprécier les candidats au point de vue de l'écriture et de l'orthographe ;

2° Une composition d'arithmétique sur les quatre premières règles et le système métrique;

3° Une manipulation de travaux d'horticulture.

Le régime de l'école est l'externat et les élèves-apprentis reçoivent gratuitement le déjeuner et le goûter.

La durée des cours est de trois ans.

L'enseignement théorique et pratique comprend les matières et travaux ci-après:

Première année.

Leçons théoriques :

Éléments de botanique et de physiologie végétale.
Principes élémentaires de culture.
Géométrie élémentaire.
Écriture. — Orthographe.

Leçons pratiques :

Premiers travaux de culture,

Labour. — Règlement du sol.
Semis. — Repiquages.
Reconnaissance de végétaux.

Deuxième année.

Leçons théoriques :

Étude des lois naturelles de la végétation.
Théories des cultures spéciales.
Terres, engrais.
Dessins de jardins. — Nivellement.
Arithmétique. — Géométrie.

Leçons pratiques :

Floriculture.
Décoration de jardins.
Culture potagère.
Pépinières, multiplications diverses.
Garnitures d'appartements.

Troisième année.

Leçons théoriques :

Lois générales de l'ornementation des jardins.
Choix des végétaux, disposition, groupement.
Architecture des parcs et jardins.
Rédaction.

Leçons pratiques :

Arboriculture d'ornement et d'alignement.
Arboriculture fruitière.
Bouquets et ornementation. — Serres.
Levés de plans. — Devis.

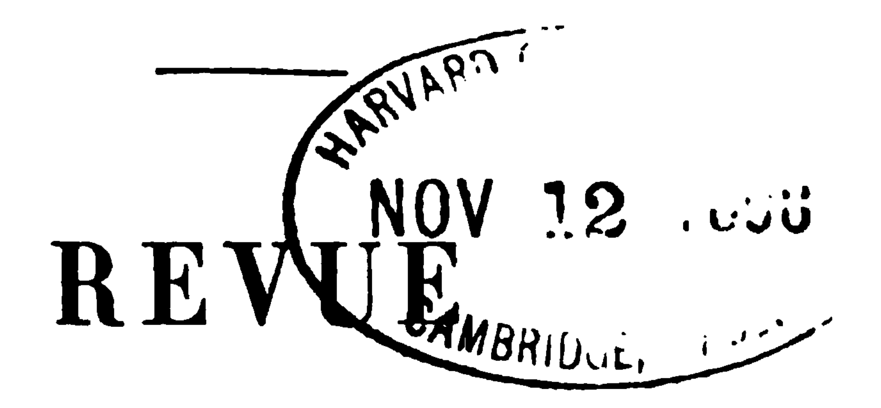
Un certificat d'études horticoles est délivré à ceux des élèves qui subissent avec succès les examens de sortie de l'École d'arboriculture.

Les candidats devront se faire inscrire au secrétariat de l'École, route de Saint-Mandé, 74, à Saint-Maurice (Seine), de 10 heures à 5 heures. et produire leur acte de naissance.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 17870-8-98. — (Encre Lorilleux)

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE
ET
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE



REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME TRENTE-DEUXIÈME

N° 10. — Octobre 1898

SOMMAIRE

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXXIII. N° 10. 15 Octobre 1898.

REVUE PÉDAGOGIQUE

L'ENSEIGNEMENT INTÉGRAL [1]

M. Bertrand, professeur de philosophie à l'Université de Lyon, vient de publier, sous ce titre un peu suranné d'enseignement « intégral », un livre écrit avec verve et qui n'est pas un seul instant ennuyeux.

Ce qui fait le charme d'une excursion en compagnie de M. Bertrand, dans les « mâquis » de la pédagogie, c'est qu'il ne voyage pas pour arriver et qu'il sait s'arrêter aux beaux endroits pour admirer et pour communiquer son enthousiasme.

Cette façon de voyager nous vaut sur Descartes et sur Auguste Comte deux chapitres d'une érudition solide et d'un intérêt qui va jusqu'à l'émotion. Aussi ne chicanerons-nous pas M. Bertrand d'aimer l'école buissonnière. Il se plaît souvent à regarder ses idées se dérouler en lui suivant les caprices d'associations inattendues [2], et ce spectacle l'intéresse et nous intéresse au point que nous en oublions de concert le but du voyage ; mais on finit par retrouver tôt ou tard le bon chemin.

Notre système actuel d'enseignement secondaire s'adresse surtout à la bourgeoisie. L'éducation intégrale de M. Bertrand s'adressera à la bourgeoisie « si elle l'accepte » ; mais c'est seulement du peuple, des « prolétaires » que se soucie M. Bertrand. Il espère toutefois que les classes moyennes seront assez clairvoyantes pour réclamer pour elles-mêmes l'enseignement du peuple.

L'enseignement intégral vise à la culture *de tout l'homme et de*

1. A. Bertrand. Un volume in-8° ; Alcan, 1898, 301 pages.
2. Voir, par exemple, p. 57, le développement sur la « bifurcation » et p. 47.

tout le peuple. Cet enseignement se propose de « développer l'esprit dans son intégrité ».

Actuellement notre enseignement national n'est pas intégral : 1° parce qu'il est formé de pièces et de morceaux rapportés plutôt qu'ajustés ; 2° parce que les pédagogues ne voient ni de haut, ni de loin ; ils souffrent malaisément que les philosophes posent le but. Les professeurs ignorent bien souvent les vraies raisons de ce qu'ils enseignent.

La philosophie seule peut régler l'ordre des études (p. 53). Aussi, adressons-nous à Descartes et à Auguste Comte : « S'ils s'accordent à proclamer l'unité de l'intelligence et l'unité de la science, il sera presque démontré que tout enseignement véritable doit être intégral et s'abstenir de diviser et de morceler ce que la nature a fait un et indivisible. »

Descartes nous fournira notre grande idée directrice : « Comme les sciences toutes ensemble ne sont rien autre chose que l'intelligence humaine, qui reste toujours la même quelle que soit la variété des objets auxquels elle s'applique, sans que cette variété apporte à sa nature plus de changements que la diversité des objets n'en apporte à la nature du soleil qui les éclaire, il n'est pas besoin de circonscrire l'esprit humain dans aucune limite... Ce qu'il faut d'abord reconnaître, c'est que toutes les sciences sont tellement liées ensemble qu'il est plus facile de les apprendre toutes à la fois que d'en détacher une seule des autres. Si donc on veut chercher sérieusement la vérité, il ne faut pas s'appliquer à une seule science ; elles se tiennent toutes et dépendent mutuellement l'une de l'autre. »

Voilà la loi et les prophètes, ajoute M. Bertrand. « Celui qui suivra cette méthode, dit Descartes, verra qu'en peu de temps il aura fait des progrès merveilleux et bien supérieurs à ceux des hommes qui se livrent à des études spéciales et que, s'il n'a pas obtenu les résultats que ceux-ci veulent atteindre, il est parvenu à un but plus élevé et auquel leurs vœux n'eussent jamais osé prétendre. »

Descartes conçoit le plus rationnel et le plus pratique des plans d'enseignement professionnel. Il fonde une philosophie de l'éducation populaire : 1° par son affirmation de l'universalité du bon sens ; 2° par sa doctrine des idées innées, semences de vérité que la culture doit faire infailliblement lever et fructifier.

Ces deux grands principes admis, il est clair qu'il suffira de faire valoir le patrimoine commun, et c'est une question d'apprentissage des méthodes. *Vouloir enseigner les résultats de la science*, c'est une tâche décourageante par son immensité, désespérante par sa stérilité. *La vérité capitale en pédagogie, c'est qu'il ne faut point enseigner la science; il faut enseigner la méthode qui conduit à la science.* Une fois en possession de la méthode, peu importe que l'élève oublie la moitié de ce qu'il sait. Descartes, le plus grand des mathématiciens, n'avoue-t-il pas qu'il fut un jour arrêté par l'extraction d'une simple racine carrée? Il avait oublié la règle, il en fut quitte pour la retrouver en reconstruisant la théorie.

Cultivons donc la raison et par suite la méthode : la mémoire et l'imagination ne sont que des auxiliaires. Comme preuve de l'excellence de la méthode de Descartes, M. Bertrand passe en revue les domestiques de Descartes qui devinrent des savants : Gutschowen, qui devint professeur à l'Université de Louvain; Gillot, qui enseigna la fortification, la navigation, la mécanique aux officiers du prince d'Orange; le Limousin; Schluter, son valet de chambre, dont Descartes fit un *auditeur* en Suède, sans compter le cordonnier Dick qui devint un astronome de premier mérite.

On sait que pour utiliser la générosité d'Alibert, trésorier général de France, qui lui offrait une partie de sa fortune, Descartes avait dressé un plan d'enseignement professionnel des ouvriers de Paris. L'idée essentielle était de réunir les professeurs de mathématiques et de physique et les instruments nécessaires pour rendre aux artisans « raison de toutes choses et leur donner du jour pour faire de nouvelles découvertes dans les arts ».

Cette importance de la méthode, Aug. Comte la proclame à son tour et, de plus, il apporte ce qui a manqué à tous les philosophes qui l'ont précédé, à savoir une classification rationnelle des sciences. « Aug. Comte, dit excellemment Stuart Mill, n'eût-il rien fait d'autre, cette merveilleuse systématisation l'aurait désigné à tous les esprits compétents pour apprécier cette œuvre, comme un des principaux penseurs du siècle[1]. » Une bonne classification manqua aux théoriciens de l'éducation à l'époque de la Révolution.

---

1. P. 119.

Quelques lecteurs seront peut-être étonnés d'apprendre qu'Auguste Comte, le philosophe le plus calomnié du XIXe siècle, et qu'on s'efforce de dépeindre comme un « plat » positiviste, ne veut aucun enseignement jusqu'à sept ans. Durant ces sept années l'éducation sera familiale et spontanée : exercices musculaires, culture des sens, développement de l'adresse naturelle par les jeux... préjugés du bien inculqués par les parents; pas d'études proprement dites, pas même de leçons de lecture ou d'écriture. La mère est l'unique maître... elle évite tout ce qui sent la contrainte; elle attend que la plante humaine ait poussé des racines et puise la sève fortifiante dans le sol et dans l'air ambiant.

Depuis sept ans jusqu'à la puberté, l'éducation sera purement esthétique. L'enfant vivra dans l'intimité des grands poètes; il étudiera le dessin pour l'éducation de l'œil; il étudiera la musique et les langues. Aucune science jusqu'à quatorze ans.

Lorsque l'adolescent étudiera les sciences, les connaissances accumulées seront de peu de valeur : c'est, comme pour Descartes, la méthode seule qui importe, l'art de découvrir et de contrôler. Trois cent soixante leçons et sept professeurs suffiront pour enseigner la série des sciences. Pour chaque science, quarante leçons par an suffiront, et quatre-vingts pendant les deux premières années, afin d'asseoir solidement les sciences mathématiques et astronomiques qui sont les fondations qui doivent tout supporter. La cinquième année, consacrée aux études biologiques, comprendra des notions d'hygiène et de médecine « condensées en un cours de quarante leçons vraiment philosophiques et populaires ». La sixième année sera une étude de la sociologie orientée vigoureusement vers sa fin morale.

Les jeunes filles suivront les mêmes cours, avec cet allègement que les leçons des deux premières années ne seront pas doublées.

Les professeurs devront être tout à fait éminents, car on n'arrive à la condensation dans la clarté que moyennant une culture et un sens philosophiques absolument supérieurs. Mais ce sera facile, car le personnel enseignant sera très restreint.

Il faudra de plus une communion de vues parfaite entre les sept professeurs, c'est-à-dire un rare désintéressement. Comte aimait à citer comme preuve de la possibilité de ce plan rénovateur l'exemple de la Révolution et le superbe mouvement scien-

tifique provoqué en quelques années par Lagrange, Laplace, Monge, etc.

Mais de cette étude sur Comte, nous ne voulons retenir qu'une question qui, à l'heure actuelle, passionne l'opinion. On sait la campagne menée du point de vue, non pas religieux, mais clérical, contre la science. M. Brunetière a parlé de la faillite de la science et il apprécie sévèrement la doctrine de Comte, peut-être sans l'avoir étudiée d'assez près.

Or, Aug. Comte a vu, plus clairement qu'aucun autre philosophe, que toute affirmation scientifique est l'affirmation d'un *rapport* entre deux faits, et que tout rapport étant une découverte d'ordre intellectuel, la science est le triomphe constant de l'esprit sur la matière et comme « l'intellectualisation » de la matière. Sa classification des sciences est une vue de génie, précisément parce qu'il renonce à en chercher les éléments dans l'objet ou dans le sujet, et qu'il la fonde sur les rapports de dépendance des sciences entre elles.

En outre, il affirme que « la suprématie scientifique, la présidence philosophique, l'universelle domination » appartient à la sociologie et à la morale. Il a, de plus, prouvé avec une grande force que ce sont les idées qui mènent le monde. Il écrit : « La légitime suprématie sociale n'appartient ni à la force, ni à la raison, mais à la morale, dominant également les actions de l'une et les conseils de l'autre. » Et plus loin : « Le type de l'évolution humaine, individuelle et collective, consiste dans l'ascendant croissant de notre humanité sur notre animalité, d'après la double suprématie de l'intelligence sur les penchants et de l'instinct sympathique sur l'instinct personnel; ainsi ressort directement, de l'ensemble du développement spéculatif, l'universelle domination de la morale. » Et il ajoute ailleurs : « Loin de compter sur l'appui des athées actuels, le positivisme doit y trouver des adversaires naturels[1]. »

M. Bertrand relève avec raison l'injustice des critiques qu'on adresse au positivisme et il cite le passage si impartial que M. Ravaisson a consacré à Comte dans son célèbre Rapport :

« Comte ne comprit pas seulement que la matière n'explique

---

1. *Discours sur l'ensemble du positivisme*, 1re partie.

pas tout dans l'homme, et que c'est l'intelligence qui, en grande partie du moins, rend raison de la matière; comme Pascal, il mit au-dessus de l'intelligence elle-même, qui est encore, à certains égards, comme le physique de l'esprit, ce qui en est par excellence le moral, les facultés morales proprement dites, les facultés affectives. L'homme lui apparut comme devant s'expliquer par son cœur. L'intelligence est faite, dit-il alors, pour être serve, le cœur pour être le maître. L'intelligence n'existe que pour servir aux fins de nos affections. Ces fins se résument en une chose, le bien, objet de l'amour. L'amour est le mot, le secret de la nature humaine. Ce n'est pas tout; il est le secret du monde. »

M. Bertrand, tout pénétré de la doctrine si humaine de Comte, s'écrie (p. 132) :

« Si toute science est un fragment d'humanité, ne pas la présenter comme telle, c'est la rétrécir et la trahir. Voici un sec théorème de géométrie qui ne s'adresse qu'au pur esprit : dites que son inventeur conçut une telle joie de sa découverte qu'il sacrifia une hécatombe à la divinité pour lui témoigner sa reconnaissance; montrez aussi que telle vérité astronomique découverte il y a deux mille ans, sauve tous les ans la vie à des milliers de navigateurs; vous ne vivifiez pas seulement votre enseignement, vous le rendez social et moral, en intéressant le cœur aux spéculations de l'esprit. »

Tel est l'esprit qui inspire tout le livre de M. Bertrand : c'est l'esprit positiviste de Comte; mais il était bon d'expliquer ce que signifie ce mot, et de justifier cette affirmation de M. Bertrand (p. 297) : « L'affinité mutuelle et la pénétration réciproque de la science et de la morale, c'est la suprême pensée de ce livre. »

Arrivons maintenant aux conclusions de M. Bertrand, à son plan de l'enseignement nouveau.

Ce chapitre comprend trois divisions. M. Bertrand étudie en premier lieu les instituts et les collèges d'enseignement intégral. Il passe ensuite aux maîtres et aux élèves, et enfin il résume en trois principes pédagogiques la méthode d'enseignement des sciences.

La première partie est incontestablement peu satisfaisante. Elle consiste en un aperçu très succinct. M. Bertrand ne s'est jamais demandé pourquoi nos lycées, nos collèges, nos écoles pri-

maires supérieures sont placés où ils sont placés, et si leur existence n'a pas des raisons profondes dans l'histoire locale, dans l'économique locale et surtout dans la géographie. Avec l'assurance superbe du métaphysicien, M. Bertrand impose au monde l'ordre de sa propre pensée. Il écrit : « D'un trait de plume tiré sans hésitation... nous supprimons tous nos collèges d'enseignement secondaire, toutes nos écoles primaires supérieures, la moitié de nos écoles normales, le tiers de nos lycées. »

Et par quoi M. Bertrand remplace-t-il les établissements ainsi supprimés? Par des instituts et des collèges établis aux chefs-lieux de canton!

Comme si le chef-lieu de canton, à de rares exceptions, n'était pas la division administrative la plus artificielle et la plus vaine! Nous engageons les lecteurs de la *Revue pédagogique* à lire sur ce sujet la magistrale étude de M. Foncin sur la décentralisation [1]. M. Foncin a découvert, à son grand étonnement, que l'arrondissement correspond à peu près partout aux anciens « pays », et c'est là, à notre avis, une découverte de tout premier ordre, parce que M. Foncin a ainsi trouvé l'unité naturelle de décentralisation. Qu'on lise cette étude si solide et on sera émerveillé, comme nous l'avons été, de la simplification apportée par cette découverte capitale à l'œuvre de décentralisation.

Ne détruisons donc ni nos collèges, ni nos lycées, ni nos écoles primaires supérieures : il serait plus sage de les mieux adapter.

Les établissements que M. Bertrand imagine seront de deux ordres : des instituts et des collèges. Maîtres et programmes seront identiques : l'enseignement ne devant comprendre que les sept sciences fondamentales. Les instituts comprendront des cours du soir pour les jeunes gens pris par l'apprentissage et par le métier; la durée des études sera de sept années.

Les collèges seront réservés aux « professionnels de l'étude », et les cours y dureront quatre années.

Les enfants pour être admis à l'institut ou au collège ne devront posséder que l'enseignement primaire, mais l'enseignement primaire allégé de toutes les études scientifiques qui seront remplacées par l'étude d'une langue vivante.

(1) *Revue de Paris*, n° du 15 avril 1898 : « Les Pays de France ».

Pas d'internes : ils seront rendus inutiles par la multiplication des instituts et des collèges. Cette multiplication fait surgir la question budgétaire, mais M. Bertrand croit avoir le droit d'espérer [1] que son projet n'imposera pas à l'État des dépenses bien onéreuses, car les écoles sont toutes prêtes, dont quelques-unes sont « presque des palais ». M. Bertrand ne semble plus se souvenir que cette multiplication se heurte aussi à la nécessité « que les professeurs aient une culture et un sens philosophiques absolument supérieurs » (p. 134).

Les jeunes gens et les jeunes filles recevront le même enseignement : on réduira seulement de moitié, en faveur des jeunes filles, le nombre des cours de première et de deuxième année.

Quant au nombre des maîtres, il sera suffisant : on fera appel aux femmes, et à tous ceux qui sauront excellemment leur métier. On en formera un véritable corps de volontaires (p. 259). De même, on tirera parti des jeunes gens et *l'extension universitaire* anglaise prouve combien sera précieux leur concours. Enfin les professeurs de tous ordres et, par-dessus tout, le personnel modifié de notre enseignement secondaire, formeront les cadres permanents des maîtres du nouvel enseignement.

Comment seront nommés ces maîtres? Nous citons ici M. Bertrand lui-même (p. 243). « Que les professeurs soient nommés par l'Etat... mais qu'ils soient choisis sur une liste de trois membres par chaire, dressée par un comité électoral » formé des anciens élèves de l'enseignement intégral.

Mais, objectera-t-on à cette culture trop exclusivement scientifique « ne craignez-vous pas qu'elle détruise les qualités littéraires et artistiques de notre race? » Non, répond hardiment l'auteur. Notre langue « ne se rajeunira que par la science ». Notre langue a été forgée par la scolastique, et en fortifiant la pensée par l'étude des sciences, vous enrichissez et vous affermissez la langue.

Peut-être cette objection, qui est réellement très grave, devrait-elle être examinée plus à fond : elle ne peut être résolue par de simples affirmations. Mais c'est que les objections de valeur se pressent contre le système de M. Bertrand, et la plus pénible peut-être c'est celle de savoir comment attirer et retenir la clien-

1. P. 244.

tèle des instituts. Comment retenir durant sept années, de quatorze à vingt et un ans tous les jeunes gens de France aux cours du soir des instituts ?

M. Bertrand résoud trop facilement la question (p. 262); mais nous qui mettons « la main à la pâte » avec nos cours d'adultes, nous voyons trop, hélas! qu'on ne triomphera que dans bien des années des difficultés d'ordre social; misère, travail exténuant de tant de jeunes gens, et même de tant d'enfants; des difficultés d'ordre topographique, si grandes dans les pays de montagnes ; des difficultés venant de la dissémination des habitations rurales; des difficultés d'ordre psychologique et moral : paresse, horreur du travail intellectuel, goût des plaisirs bas. Notre formule du début « tout le peuple » présente décidément un idéal irréalisable et l'intégralité n'est qu'un leurre.

La fin du chapitre III sur l'esprit qui devra inspirer l'enseignement des sciences est de tous points excellente. Il faut simplifier, dit M. Bertrand. Mais dire qu'il faut alléger et simplifier l'étude des sciences, « c'est ne rien dire de clair, tant qu'on n'ajoute pas que cet allègement et cette simplification s'obtiendront par un procédé pédagogique qui consiste à ranger parallèlement. dans chaque science, les théories essentielles et, après avoir approfondi l'une d'entre elles, à se fier pour les autres à l'aptitude acquise. C'est le tact et le goût du professeur qui décident quelles sont les théories types. »

Et il ajoute (p. 269) :

« Celui qui regarde surtout la science comme une gymnastique de l'esprit sait qu'une ou deux théories bien présentées valent autant que dix et que cent : bien choisir, et, après avoir choisi, approfondir, tout est là. »

Certains professeurs réussissent « par le détail, l'habileté de main, qui est merveilleuse; ils négligent la perspective ».

« Relisez dans la *Logique* de Stuart Mill, ou dans la magistrale analyse de Taine, l'usage qu'un physicien philosophe peut faire de la théorie de la rosée. Mill s'empare de la théorie du docteur Wells, il l'expose et l'interprète avec l'intention d'y noter toutes les démarches de la pensée scientifique et tous les procédés logiques de la découverte; méthodes de concordance, de différence, des résidus, des variations concomitantes; il trouve qu'elles sont

toutes appliquées successivement et, de la science la mieux informée, il dégage la logique la mieux outillée. Quel trait de lumière! C'est de cette manière qu'il faut enseigner les sciences. »

Et M. Bertrand poursuit : « En éducation, tout dire n'est pas seulement le secret d'ennuyer, c'est le moyen de stupéfier et de paralyser l'esprit » (p. 271). « Il faut procéder par masses de lumière et d'ombre » à la façon des paysagistes de l'ancienne école.

De plus, il faut rattacher, comme le demande M. Fouillée, à l'histoire de l'humanité, au développement humain, toute vérité importante et toute théorie fondamentale. Il est des vérités scientifiques, dit Descartes, qui sont des batailles gagnées : racontez donc aux jeunes les principales et les plus héroïques de ces batailles (p. 277).

Suit une étude fort intéressante, mais un peu sommaire, sur les rapports intimes des diverses sciences, sur la nécessité d'introduire dans la géographie l'esprit scientifique (p. 284 et suivantes). Il y a, en outre, des remarques de même ordre sur l'enseignement de l'histoire. M. Bertrand la définit (p. 290) « le mode d'expérimentation de la sociologie », mais nous pensons que c'est une formule quelque peu ambitieuse, dont il vaut mieux s'abstenir. Expérimenter n'a qu'un sens : c'est introduire dans un système de faits connus et définis, une modification elle-même connue et définie, ou profiter de l'introduction d'une telle modification si elle se fait en dehors de notre volonté. Mais où trouve-t-on en histoire un système connu et défini de faits? La complexité presque infinie des faits historiques et sociaux, leurs répercussions imprévisibles excluent toute idée d'expérimentation.

Nous n'avons pas découvert dans cet ordre de faits une seule coexistence ou une seule séquence inconditionnelle, c'est-à-dire pas une loi scientifique, et nous n'avons pas le droit de parler en histoire d'expérimentation.

Fidèle à la pensée de Comte, M. Bertrand couronne son enseignement scientifique par l'enseignement de la sociologie et de la morale. Il reconnaît loyalement (p. 294) ce que tous nous devrions reconnaître, à savoir que nul ne peut donner une preuve du devoir. Les sciences acceptent toutes des données premières qu'elles ne peuvent prouver, et la religion elle-même n'apporte pas en

faveur de l'existence de Dieu des preuves plus fortes que celles que la morale laïque apporte en faveur du devoir. Quand les adversaires de la laïcité se moquent de notre tentative de fonder notre enseignement sur des incertitudes, c'est, suivant un proverbe populaire, comme un bossu qui tournerait en dérision un boiteux.

Si nous essayons maintenant de résumer notre impression d'ensemble sur le livre de M. Bertrand, nous trouvons qu'il est un exposé de la pure doctrine d'Aug. Comte. L'idée centrale du livre, c'est l'application, à l'enseignement, de la classification des sciences d'Auguste Comte. L'inspiration du livre, c'est l'inspiration très noble de Comte qui est la profonde pénétration de la science et de la morale.

Aussi le reproche fondamental que nous adresserons à l'auteur, c'est de ne point avoir nettement indiqué ce qu'il entend par ce mot de « morale ». Il ne s'agit évidemment pas, pour lui, de morale religieuse confessionnelle. Mais s'agit-il de morale kantienne? S'agit-il de cette religion de l'Humanité qui a inspiré à un disciple de Comte, à Stuart Mill, des pages si éloquentes [1]? Nous n'en savons rien. Aussi le livre tout entier garde-t-il de cette incertitude une allure hésitante et laisse-t-il une impression vague et peu satisfaisante pour l'esprit.

Il nous semble impossible de traiter de l'enseignement de « tout l'homme et de tout le peuple » sans savoir nettement où on veut les conduire. On peut être un philosophe spéculatif et se complaire dans le doute, mais dès qu'on se fait conducteur de peuples, et tout éducateur est conducteur de peuples, il faut avoir de la décision et de l'unité de vues. Il faut choisir une conception générale de la vie, « car ne pas choisir, c'est encore choisir [2] ».

D'autre part, l'éducation doit être le développement des qualités nationales et la lutte organisée contre les défauts les plus graves de la « race ». Il faudrait, par conséquent, que nous ayons devant les yeux l'esquisse très nette du Français, du paysan, de l'ouvrier, tel que nous souhaiterions de le former. Or dans tout ce livre, il

---

1. Mill, *Utilitarisme*, ch. III, et *Auguste Comte et le Positivisme*, p. 135 et suivantes.

2. Payot, *Education de la volonté*, 8e éd., p. 106. Voir aussi notre étude sur *la Croyance*, livre III.

n'est pas question d'éducation. Il semble que pour M. Bertrand, l'éducation découle comme une conséquence de l'enseignement des sept sciences fondamentales, et que ces sciences soient moralisatrices par elle-mêmes, ce qui n'est vrai que dans le sens théorique où nous l'avons indiqué plus haut.

On dirait que les enfants et les jeunes gens à élever ne se présentent que confusément à l'esprit de l'auteur : c'est ainsi qu'il ne parle qu'en passant (p. 257, 259) des paysans qui forment les deux tiers de la population du pays. Cette vue indistincte des élèves conduit M. Bertrand à demander qu'on introduise dans l'enseignement primaire l'étude des éléments d'une langue vivante. Qui la choisira? Et en quoi une langue vivante serait-elle utile à l'immense majorité de nos cultivateurs? Ce qu'il faudrait et ce qui nous manque, ce sont des écoles *pratiques* de langues vivantes, comme ces écoles suisses qui mettent un élève moyen, sorti de l'enseignement primaire, en état de *parler* et d'écrire trois langues suffisamment pour la pratique commerciale. Ces élèves n'auront jamais entendu parler du Dante ni de Gœthe, qui d'ailleurs peut-être dans le commerce « eussent été des sots ».

M. Bertrand ne parle qu'en passant (p. 232 et 252) de la question du latin. Les deux passages sont d'ailleurs difficiles à concilier, car les raisons qui rendraient l'étude du latin inutile pour les élèves la rendraient inutile aussi pour les maîtres. En ce qui nous concerne, nous nous apercevons tous les jours qu'il sera difficile de remplacer cette étude, parce que l'effort pour rendre en français la pensée d'un peuple qui n'avait ni nos idées religieuses, ni nos idées politiques, ni nos mœurs, ni nos coutumes, ni rien de semblable à nous, exige un effort pénétrant, toujours plus grand à mesure que l'élève devient plus intelligent. Rien ne peut remplacer cette discipline comme exigence continue d'efforts de tous les instants, et d'efforts limités, précis, à la portée de l'enfant. Ce n'est pas l'étude des sciences physiques et naturelles qui pourra suppléer à cet effort, car jamais l'enfant ne se trouvera en sciences dans la situation d'esprit du savant qui cherche, qui découvre, et cette étude des sciences, si elle n'a pour correctif l'étude des lettres, risque fort de ne cultiver que la mémoire. Nous renvoyons, pour cette critique capitale, à M. Fouillée, qui l'a faite « de main d'ouvrier » dans son livre sur l'*Éducation nationale*.

Chemin faisant, M. Bertrand attaque aussi l'internat. Nous ne sommes pas très sûrs, si l'éducation d'un enfant demande de la continuité et une certaine énergie persévérante, que l'internat ne soit pas très supérieur à la famille. La famille, surtout dans les villes, semble devenir tout à fait impropre à sa tâche éducatrice. Elle est trop ouverte à tous les « énervements » du dehors, et nous n'avons plus assez d'enfants pour qu'une discipline de vie s'impose à nos volontés par la force même des choses. Aussi l'internat sera-t-il excellent quand sa transformation sera achevée et qu'on y aura introduit la vie au grand air plusieurs heures par jour, les jeux, les excursions, l'art, le chant en commun, la lecture en commun, une liberté très large, l'habitude de la responsabilité personnelle après exclusion des brebis galeuses.

Quant à l'utilisation des trois années de service militaire (p. 282) pour compléter l'instruction, il n'y faut guère songer, car le jour où l'armée renoncera à ses méthodes pédagogiques surannées, on pourra ramener la durée du service à deux ans au plus [1].

Les conclusions « pratiques » du livre de M. Bertrand ne nous semblent donc ni très précises, ni réellement pratiques. Mais ce livre contient des pages de haute valeur sur la moralité de la science. Le chapitre sur Descartes est tout entier d'un intérêt très vif : il est plein de faits intéressants et d'une érudition très précise vivifiée par un enthousiasme communicatif. Le chapitre sur Aug. Comte a les mêmes qualités, et il y a des pages que tous les éducateurs devront méditer sur l'esprit de l'enseignement des sciences.

Si maintenant nous nous élevons à la question générale de méthode que pose toute étude de pédagogie, nous n'hésiterons pas à dire que la presque unanimité des écrivains qui s'occupent d'éducation ont un point de départ mal choisi. Nous écrivions récemment [2] : « La révolution que Copernic a accomplie en astronomie en faisant tourner les planètes autour du soleil; la révolution que Kant a accomplie en philosophie en faisant de l'esprit le centre des choses, en montrant que ce n'est pas l'esprit qui se

---

1. Voir : *le Service de deux ans*, par le lieutenant-colonel Patry. (*Revue bleue*, 16 mars et 2 avril 1898.)

L'Infanterie perd son temps. Paris, Lavauzelle, 1897, Général Philibert, et *Revue scientifique*, 8 janvier 1898 : *La formation des soldats*.

2. *Revue universitaire*, « Les méthodes actives », 15 avril 1898.

modèle sur les choses, mais bien les choses qui se modèlent sur l'esprit, cette révolution féconde, il est temps de l'accomplir en pédagogie. » Le point de départ de toute étude générale de pédagogie doit être une étude de psychologie. Il faut tout d'abord s'occuper de ce qu'est l'enfant, l'adolescent, puis de ce qu'ils doivent être. Quand on aura une vue très nette de la nature de l'enfant et de ce qu'il faut développer ou affaiblir en lui, on pourra étudier quel secours exact on peut demander à telle ou telle science, à tel ou tel exercice pour cette fin précise. On subordonnera réellement toutes les matières d'enseignement à la fin suprême qui est la formation d'un homme d'une volonté calme, énergique, persévérante, et d'une intelligence lucide qui n'affirmera pour vrai que « ce qui lui paraîtra évidemment être tel » et qui saura « éviter soigneusement la précipitation et la prévention ».

C'est le seul point de vue possible, et s'obstiner à vouloir prendre comme centre même les sept sciences de la classification d'Auguste Comte, c'est vouloir théoriquement faire tourner le soleil autour de la terre et c'est multiplier comme à plaisir les difficultés. Imitons Copernic.

Jules Payot.

UN CONGRÈS POST-SCOLAIRE A ANVERS

Anvers, comme le Havre, comme Nantes, Rouen, Bordeaux. Reims et Rennes, vient d'avoir, les 28, 29 et 30 août dernier, son Congrès post-scolaire. C'est la preuve que les mêmes préoccupations règnent chez nos voisins les Belges que chez nous.

Mais le Congrès d'Anvers avait un caractère d'originalité très marqué. Il était organisé par la *Fédération royale des propagateurs de la gymnastique scolaire*, société formée entre professeurs et instituteurs pour vulgariser la gymnastique rationnelle et récréative. La *Fédération des propagateurs* n'est pas à confondre avec la *Fédération belge de la gymnastique* qui est quelque chose comme notre *Union* française. Ce n'est pas un syndicat de sociétés libres. C'est une association d'éducateurs qui, comme en Suède, en Hongrie, veulent soumettre écolières et écoliers à un entraînement scientifique, proportionné à l'âge, aux forces, excluant tout exercice de parade, toute inutile et prétentieuse virtuosité de vigueur et d'adresse.

Le Comité de la Fédération royale, il y a quelque vingt ans, quand l'œuvre fut fondée, avait inscrit dans ses statuts ces mots très significatifs : « La Fédération pourra s'occuper aussi de ce qui est relatif à l'éducation intellectuelle et morale de la jeunesse ».

Il avait mis, l'an dernier, une première fois à son ordre du jour le « lendemain de l'école ». En 1898, il lui a fait sa place, et toute grande, à nouveau.

La première question soumise aux délibérations du Congrès était ainsi formulée :

« Institutions à créer et mesures à prendre en vue d'assurer, après l'école primaire, les bienfaits de l'éducation physique, intellectuelle et morale à tous les enfants (garçons et filles), tant à ceux qui ne fréquentent aucune institution complémentaire qu'à ceux qui suivent les cours d'adultes et des écoles spéciales.

La seconde question qui rentrait plus spécialement dans l'ordre des travaux proposés d'ordinaire aux membres de la Fédération, était présentée ainsi :

« Organisation de l'éducation physique dans l'enseignement supérieur;

a) Gymnastique médicale et orthopédique dans la faculté de médecine;

b) Gymnastique scientifique et pédagogique dans les facultés de philosophie pour les étudiants qui se destinent à l'enseignement dans les établissements d'instruction moyenne;

c) Cours libres pour les étudiants des autres facultés.

***

Le congrès était international. La Russie était représentée par M. Jacques de Moor, directeur du 6e Gymnase à Saint-Pétersbourg, conseiller d'État; l'Italie, par M. le vice-consul Villa. J'ai eu l'honneur d'être délégué par le ministère de l'instruction publique pour suivre les délibérations.

Je passe sur les réunions intimes, sur les « festivités », comme on dit là-bas, qui furent cordiales, dignes de l'hospitalité flamande et où la bière, comme aux kermesses d'antan, coula à pleins bords, sur la réception officielle par le collège des Bourgmestres et Echevins en l'hôtel de ville, sur un concert donné au Cercle artistique et littéraire, sur une « solennité » très réussie organisée au local du « *Gymnastische Volkskring* », sur une excursion en bateau le long de l'Escaut, enfin sur des visites au port, à un transatlantique, à un fort. J'avoue m'être dérobé à ces deux dernières promenades. Il y a de si beaux Rubens au musée Royal! Et le musée Plantin Moretus où l'art de l'imprimerie est comme fixé à jamais en un cadre unique au monde, en une merveilleuse reconstitution du milieu, a tant d'attrait pour un bibliomane!

Mais je reviens au congrès que M. Fosséprez, inspecteur de la gymnastique, — car il y a un inspecteur de la gymnastique en Belgique, ce qui donne unité aux méthodes, — a présidé avec une autorité, une courtoisie, une largeur de vues à quoi l'on ne saurait trop rendre hommage.

***

D'entrer dans tous les développements, de donner tous les noms des orateurs, des rédacteurs de communications, ce serait besogne oiseuse. Je me borne à indiquer, avec noms d'auteurs, les idées les plus pratiques — et il faut reconnaître qu'elles ont abondé et que les trois matinées consacrées aux discussions ont fourni à bien des compétences l'occasion de s'affirmer.

Dans la coquette, dans la luxueuse salle des fêtes de l'Athénée royal — quel est celui de nos lycées qui pourrait se prévaloir d'une salle pour distribution de prix si richement décorée? — c'est M. Huberland, « instituteur en chef » à Quiévrain, qui ouvre le feu sur la première question. J'ai le plaisir de constater que les idées françaises en matière d'éducation populaire ont franchi la frontière, n'ont été arrêtées par nulle douane. M. Huberland préconise les « Petites Cavé », les « Petites A », l'œuvre du « Sou » des adolescents. C'est à se croire dans un congrès de la Ligue de l'enseignement. Mais l'orateur a grand soin d'adapter ces institutions au milieu. Il insiste sur la nécessité de ce qu'il appelle « la localisation ». Je note, au passage, une nette et ferme définition : « Il faut un lendemain à l'école et l'école n'est faite que pour ce lendemain. » La formule est à retenir.

Après un discours de M. le Dr Pluymers, professeur à l'Université de Liège, sur l'éducation maternelle dès l'école, de M. Schepers, « instituteur en chef » à Braine-l'Alleud, sur l'éducation morale, l'on rentre dans le vif du sujet avec M. Lesoir, directeur d'école moyenne à Dolhain-Limbourg, dont la thèse très intéressante peut se résumer en cette phrase de vive précision : « La gymnastique est entrée dans l'école, l'heure est venue de faire entrer l'école dans la gymnastique. » Par école, M. Lesoir entend l'école prolongée. Il demande aux Comités et Bureaux directeurs des sociétés de gymnastique de s'associer à l'œuvre de l'éducation populaire en instituant des lectures, des cours, des conférences à l'usage des pupilles dont on formera l'intelligence en même temps qu'on fortifiera le corps : idée vraiment heureuse qui déjà en France réunit beaucoup d'adeptes et qui ne saurait manquer de recevoir partout un bon accueil.

Après une discussion serrée, parfois vive, entre quelques congressistes pour et contre le Congo, sur l'instruction obligatoire, sur le vrai patriotisme, et qui met en lumière avec quelle courtoisie, quelle parfaite loyauté, le respect des personnes et des idées est pratiqué en Belgique, M. Cupérus, président de la Fédération belge de gymnastique, fait l'éloge des sociétés libres, réclame un local, l'outillage nécessaire à la pratique de la gymnastique dans chaque commune.

Le débat déviait un peu. L'on s'éloignait de l'éducation popu-

laire. Cela arrive parfois, paraît-il, dans les congrès. M. Eugène Dainseaux, inspecteur principal de l'enseignement primaire à Mons, avec beaucoup d'à-propos, rentre dans le sujet et met tout au point en répondant à quelques instituteurs, effrayés par le surmenage dont ils se croient menacés, que les institutions post-scolaires sont entièrement facultatives, laissées à la bonne volonté, à la libre initiative de chacun, que l'on peut faire un choix entre les œuvres, etc... Décidément, je me crois de plus en plus en France, à un congrès de la Ligue de l'enseignement, car c'est la pure doctrine de mon maître, Jean Macé, que soutient M. Dainseaux....

Et la conclusion du débat? Sur la proposition de M. le président Fosséprez, on émet la résolution, pour passer de « la théorie à la pratique » — car on est suffisamment au courant des « possibilités » — de nommer une Commission spéciale chargée d'élaborer un programme d'action. C'est donc partie gagnée.

Aussi bien, quelques promoteurs étaient déjà allés de l'avant et avaient prouvé, en marchant, que le mouvement était possible. Si les cours d'adultes sont tombés un peu en désuétude chez nos voisins, en revanche, de nombreux cours professionnels se sont ouverts, le soir, sous le nom d'*écoles industrielles* et obtiennent un sérieux succès. Quelques spécimens d'*associations d'anciens élèves* — notamment à Quiérrain — permettent de montrer d'exemple comment on peut établir l'institution. Enfin, la Mutualité scolaire, patronnée par l'État, a planté des jalons dans le Hainaut, dans le Brabant, et jouit d'une pleine faveur [1]. On est, là-bas, au début d'une rénovation qui, peu à peu, gagnera des adhésions, conquerra jeunes gens et familles. N'a-t-on pas commencé ainsi en France?...



La seconde question qui avait trait à l'organisation de l'éducation physique dans l'enseignement supérieur a fourni matière à des rapports, communications et lettres d'une sérieuse portée.

---

1. Cf. *Manuel pratique des sociétés scolaires de retraite; comment on les fonde et comment on les administre*, par Jules Lemaire-Bellière, instituteur, 0 fr. 50 c. Namur, Wesmael-Charlier, éditeur.

M. le Dr Poiry, de l'Athénée-Royal de Bruxelles, dans un solide et compendieux mémoire, demande que dans toutes les Universités belges on forme des professeurs d'éducation physique. L'on constituerait un doctorat spécial dont l'obtention comprendrait l'étude approfondie du corps humain, de la gymnastique médicale, du massage, de l'hydrothérapie, de l'électrothérapie, de la physiologie des exercices, de la pédagogie et de la méthodologie gymnastiques. M. le Dr Poiry, en attendant qu'il soit possible de réaliser son projet, recommande la fondation de *Cercles académiques d'éducation physique*, constitués entre étudiants. Chaque Université devrait posséder, pour mener à bien l'entreprise, un gymnase, une place de jeux en plein air.

Les « consultations » écrites suivent, car elles émanent de docteurs, de médecins spécialistes en la matière, que des causes diverses ont retenus loin du congrès.

Le docteur Tissié, de Bordeaux, l'ardent et dévoué président de la Ligue girondine pour l'éducation physique, le fondateur des lendits interscolaires, insiste dans une « ordonnance » raisonnée sur la nécessité de l'alliance qui doit être scellée entre la physiologie et la pédagogie. Il prescrit l'ouverture de cours.

Avis conforme, par épitre, est donné par M. le docteur Demoor, professeur à l'Université de Bruxelles, par M. Toëngren, le directeur de l'Institut supérieur de gymnastique à Stockholm ; par M. Le Marniel, de Bruxelles, adversaire justement déterminé de tout ce qui n'est pas orthopédique et rationnel.

M. Landrain, professeur de gymnastique à l'Athénée d'Anvers, préconise, lui aussi, l'introduction de cours de gymnastique médicale à l'Université. Il voudrait que l'on fondât de nombreux laboratoires, munis d'instruments de précision, pour déterminer de façon exacte le dosage de l'exercice chez chaque individu. Il a, du reste, donné l'exemple. J'ai sous les yeux une très curieuse feuille de mensuration qu'il remplit mensuellement et qui devrait bien être utilisée, propagée. Le poids, la taille, les os et articulations, l'appareil respiratoire, le régime du cœur, l'appareil musculaire et nerveux sont l'objet de comparaisons qui servent à déterminer où doit porter l'effort du maître. Selon le tempérament, l'état de santé, on adopte tel ou tel système d'enseignement, on renforce tel point faible. « Rachigraphes et ergographes », appa-

reils inscripteurs aident le gymnaste qui se double d'un éducateur.

Non que M. Landrain ait inventé la chose. Il n'a fait qu'appliquer une méthode chère à M. Georges Démeny, professeur d'éducation physique de la Ville de Paris, plus connu, mieux compris — cela arrive souvent — à l'étranger que dans son propre pays, où pourtant, il faut le reconnaître, il a de chauds partisans, résolus à assurer le succès de ses idées sans attendre qu'elles aient fait leur tour d'Europe triomphalement.

M. Georges Démeny a été l'objet d'une manifestation de sympathie et d'estime dans la dernière réunion du congrès. Il a terminé la discussion par une conférence sur son système. Au vrai, était-ce bien une conférence en règle? C'était mieux. C'était une manière de causerie primesautière et spirituelle, semée d'anecdotes prestement enlevées, d'images toutes vivantes. Toute aridité disparaissait de la démonstration qui, pour être présentée sous une forme alerte et enjouée n'en conservait pas moins sa rigueur scientifique, et c'était merveille de voir comme les termes techniques perdaient leur air hirsute et revêche à être entraînés dans le torrent de cette verve, de cette conviction amusante et amusée.

M. Georges Démeny a fait rude guerre à l'acrobatisme et à l'athlétisme. Pour lui, gymnastique est synonyme de science exacte, d'éducation. Il demande aux exercices physiques de préparer l'amélioration humaine dans le plus court espace de temps possible. Il veut que l'effort demandé au sujet soit approprié à sa fin normale qui est de modifier l'homme à son profit. Il réclame une *éducation* pour éviter le gaspillage de notre activité. Il s'élève contre les procédés inconscients et empiriques. Il propose une synthèse systématique des méthodes allant au perfectionnement de la race. Il dit avec raison : « L'éducation physique est le seul remède à la disproportion amenée par la vie moderne entre l'activité cérébrale et celle des autres fonctions essentielles de la vie. » Il dit aussi : « La doctrine de l'éducation physique pour être établie sur des bases solides, doit s'appuyer sur les résultats des sciences *mécaniques, chimiques, physiques et biologiques*. La science éducative qu'il veut fonder, dont il veut confier l'enseignement à un *ingénieur biologique*, il lui donne le nom d'*anthropotechnie* et, dans son entrain assuré d'apôtre, il prédit qu'elle fera naître une loi nouvelle, « l'alliance des vivants contre la mort. »

M. Georges Démeny, à grands traits, dessine le plan de ce que doit être « l'anthropotechnie », comprenant « un ensemble de perfectionnements qui constituent l'amélioration de l'homme ». On le peut résumer ainsi :

1° SANTÉ ou effet hygiénique.	Facteurs de l'éducation physique. Éducation de chaque fonction en particulier. Conservation de l'harmonie des fonctions. Augmentation du capital d'énergie.
2° BEAUTÉ ou effet esthétique.	Développement normal du corps. Éducation de la forme et de l'attitude.
3° VIRILITÉ ou effet moral et psychique.	Éducation des qualités viriles chez l'homme libre. Direction sociale de l'énergie humaine.
4° ADRESSE ou effet économique et éducation des sens.	Éducation des sensations et des perceptions. Perfectionnement de la vie de relation. Éducation des mouvements. Utilisation économique de l'énergie humaine.

Il y aurait intérêt, certes, à le suivre dans le détail des leçons entre lesquelles se décompose chacune des rubriques que M. Georges Démeny a imaginées pour les besoins de la classification. Veut-on pourtant s'en faire une idée? L'on verra par un exemple à quel degré de précision le novateur est parvenu, jusqu'où il a poussé ses recherches, car ce théoricien, ne l'oublions pas, est un praticien consommé qui, avec M. le Dr Marey, a fondé la curieuse et originale « *station physiologique* » du Parc des Princes, où il a fait de si belles découvertes sur la locomotion à l'état normal et pathologique [1].

La seule étude des « facteurs de l'éducation physique comporte les études suivantes :

L'éducation physique a pour facteurs les agents naturels modificateurs de l'homme.

L'état physique actuel d'un individu dépend :

a) De l'*héritage* de ses ancêtres (hérédité, atavisme, race, croisement).

b) Du *milieu* dans lequel il vit (sol, climat, campagne, ville).

c) De ses *habitudes professionnelles* (professions cérébrales, sédentaires, actives, à l'air pur ou à l'air confiné, à la lumière ou dans l'obscurité).

---

1. Cf. *Analyse expérimentale cinématique et dynamique du mécanisme des allures normales de l'homme. Marche, course et saut.* (Académie des Sciences.)

d) De son âge *physiologique* et de son sexe (enfance, jeunesse, âge mûr, vieillesse).

e) De son *tempérament* (prédominance d'un système organique).

f) De son *alimentation* (qualité et quantité des aliments; proportion entre la richesse de l'alimentation et la dépense).

g) De son *régime* (distribution du temps; proportion entre le temps d'activité et le temps de repos).

h) De *l'exercice ou de l'activité qu'il dépense* (nature et quantité d'activité).

Lois qui régissent les principaux agents modificateurs et importance relative de chacun d'eux.

Il n'y a pas d'exercice complet, il faut nécessairement un ensemble d'exercices pour aboutir au perfectionnement physique.

L'effet bienfaisant de l'exercice dépend de l'état actuel de l'individu.

Le temps et la continuité dans l'action des agents modificateurs est une condition essentielle du résultat.

Il faut éviter de développer exclusivement les qualités innées, il faut au contraire chercher à améliorer les parties faibles de l'individu.

La précocité et la prématurité sont des conditions défavorables au développement normal.

Et M. Georges Démeny ne s'en tient pas à la pédagogie orale. Il est descendu à l'application. Il a tiré parti de ses recherches pour établir un ensemble gradué de « Leçons de gymnastique scolaire » qui sont la conclusion pratique, la raison d'être de son système. L'explication de chaque séance qui est de trente minutes, en regard de la *Nature des exercices*, qui sont très variés et mettent en mouvement tout l'organisme, comprend avec l'indication de leur *durée*, les *effets* qui doivent en résulter[1]. Le tout est gradué dans un ordre de difficultés et d'intensité croissantes.

M. Georges Démeny résume devant l'auditoire ce vaste programme où la pensée se mêle à l'action, où la théorie s'achève victorieusement dans la pratique.

Dès qu'il a achevé cette démonstration qu'avec une courageuse et patiente obstination il a déjà, sous des formes différentes et en variant les points de vue, présentée en *vingt* congrès dans la seule Belgique, où il a eu la satisfaction de voir les écoles s'ouvrir à la « gymnastique scolaire », l'assemblée approuve par acclamation les conclusions suivantes :

Il existe la matière d'un enseignement supérieur de l'éducation phy-

1. Cf. *L'Exercice à l'École*, par G. Démeny, 1899. — 1 vol. in-32 ; Société d'Éditions scientifiques.

sique. Cet enseignement établi sur des bases scientifiques naturelles doit avoir l'importance de l'éducation morale et de l'éducation intellectuelle.

Cet enseignement possède un caractère universel en tant que se rapportant à l'individu, il n'a plus qu'à subir des modifications de détail pour être adapté à chaque nation et à chaque cas particulier.

Cet enseignement comprend :

a) La connaissance des effets de l'exercice sur la santé, la beauté, l'adresse et le moral de l'homme;

b) La pédagogie basée sur la connaissance de ces effets;

c) La pratique des exercices destinés à obtenir les modifications utiles qui constituent le perfectionnement physique de l'homme;

d) Des examens servant à choisir le personnel enseignant pour les lycées et les écoles normales, examens assurant à ceux qui l'ont passé avec succès une position convenable;

e) Des recherches expérimentales pour constater les résultats obtenus et améliorer l'enseignement, en établissant des statistiques et des collections spéciales qui permettent d'embrasser l'évolution de ces connaissances.

En conséquence, le congrès a émis le vœu :

« Que les divers gouvernements prennent en considération les conclusions qui précèdent et les mettent en exécution dans le plus bref délai possible en établissant l'enseignement supérieur de l'éducation physique.

» Que les commissions nommées par les divers départements de l'Instruction publique soient d'accord sur ces bases premières et n'aient plus à faire qu'un travail d'adaptation et de terminologie pour aboutir à un résultat pratique. »

Comme on le voit, les vœux ont un caractère de généralité que justifie « l'internationalisme » du congrès. C'est un appel pressant adressé à tous les pays civilisés qui sont conviés à une œuvre de paix, de régénération.

Sera-t-il entendu? Il faut l'espérer. En tout cas, M. Georges Démeny et les congressistes d'Anvers auront eu l'honneur de l'avoir formulé.

Et ne semble-t-il pas que la France, où déjà, à Paris, est professé à l'Hôtel de Ville un cours municipal d'éducation physique par le propre promoteur de la réforme, M. Démeny, soit à la veille de donner satisfaction à la demande rédigée par les hôtes de la « Fédération royale »? Une Commission n'a-t-elle pas été réunie au ministère de l'instruction publique pour s'occuper de l'éducation physique? Et ne parle-t-on pas d'ouvrir des cours à

l'usage des professeurs qui auront charge d'enseigner la gymnastique? Un crédit de 5,000 francs ne doit-il pas être inscrit au budget de 1899, à titre d'indication, sur la proposition du directeur de l'enseignement secondaire, M. Rabier? N'y a-t-il pas l'indice, la promesse de progrès prochains?...

Quoi qu'il en soit, le congrès d'Anvers aura abordé et essayé de « solutionner » — comme on dit en style parlementaire et congressiste — deux des problèmes pédagogiques les plus importants qui soient proposés à l'inquiète recherche des éducateurs et des sociologues. Il est venu à son heure. Il a fait œuvre utile.

Édouard Petit.

L'ESSOR INDUSTRIEL ET COMMERCIAL

DU PEUPLE ALLEMAND

D'après M. Georges Blondel [1].

M. G. Blondel, dont les études sur la crise agraire en Allemagne ont été si remarquées, vient de publier un livre rempli de documents du plus haut intérêt sur l'essor industriel et commercial vraiment extraordinaire du peuple allemand dans les vingt-cinq dernières années.

L'auteur, qui est docteur ès lettres, a dédaigné dans cet ouvrage les ornements de la rhétorique ; mais l'éloquence de ses chiffres saisit le lecteur et lui inspire une admiration mêlée de crainte pour cette nation puissante qui, glorifiée par la guerre, s'est efforcée de conquérir patiemment sur tous les grands marchés du monde une place meilleure — en attendant d'avoir la première — et qui a su mettre au service de cette ambition légitime la puissance de ses armes, le prestige de ses victoires, les qualités natives de sa race, les efforts continus de ses ministres et des éducateurs de ses enfants.

« Nous venons de vaincre sur le terrain militaire, il s'agit maintenant de combattre et de vaincre sur le terrain industriel », disait le prince Frédéric-Charles, le soir de la reddition de Metz. Ce programme a été rempli, et les conséquences de ces victoires pacifiques effraient aujourd'hui la vieille Europe.

M. Edwin Williams, dans un livre dont les nombreuses éditions ont fait grand bruit [2], pouvait résumer son étude statistique sur le commerce et l'industrie de l'Allemagne en écrivant : « La supériorité industrielle de la Grande-Bretagne, qui était jusqu'ici un axiome courant, ne sera bientôt plus qu'un mythe. » Et la *Saturday Review* déclarait récemment [3] qu'un terrible duel se pré-

---

1. *L'Essor industriel et commercial du peuple allemand*, par G. Blondel. Librairie Larose, Paris.

2. *Made in Germany*, chez W. Heinemann, Londres.

3. Article du 11 septembre 1897.

parait entre l'Angleterre et l'Allemagne; l'auteur de l'article envisageait même l'utilité d'une guerre, qui permettrait de ruiner les ports de la Baltique, le canal de Kiel, Brême et Hambourg, et il terminait par le cri : *Delenda est Germania!*

« La marée allemande ne submerge pas seulement notre sol, écrivait naguère un Russe, elle noie le commerce et l'industrie de notre pays. »

« Le commerce de l'Allemagne, disait M. André Lebon dans un discours prononcé à Nantes le 29 juin 1895, a augmenté dans des proportions qui vous épouvanteront... »

En effet, en 1896, le commerce de l'Allemagne, importations et exportations réunies, a été de 9 milliards 660 millions, et celui de la France n'a été que de 7 milliards 200 millions. Tandis que le commerce général du monde n'a augmenté que de 24 0/0 depuis 1873, le commerce spécial de l'Empire allemand a augmenté de 60 0/0.

Et cependant, en 1872, au lendemain de la guerre désastreuse, nous étions dans une situation meilleure que le nouvel Empire; à ce moment, le commerce de l'Allemagne venait au quatrième rang. Il est actuellement au deuxième, l'Angleterre, avec ses 15 milliards de transactions, tenant encore la première place.

Il faut remarquer, en outre, que si la France avait, en 1840, plus d'habitants que le territoire actuel de l'Empire allemand, de 1872 à 1892, malgré l'émigration, la population de l'Allemagne a agmenté de 30 0/0. Il naît actuellement deux Allemands quand il naît un Français, et l'Allemagne compte une population de 53,324,000 habitants, soit 16 millions de plus que la France.

Et de ce préambule, emprunté aux premières pages du livre de M. Blondel, il résulte que la marche du peuple allemand vers le progrès industriel et commercial apparaît surprenante et admirable; mais elle doit nous inspirer des craintes comme elle en fait éprouver à l'Angleterre et à la Russie, parce que, ayant moins progressé nous-mêmes, une partie de cette prospérité est acquise à nos dépens.



M. Blondel a réuni une quantité considérable de documents qu'il a recueillis sur les lieux mêmes ou qu'il a puisés dans les

rapports consulaires les plus récents et dans les statistiques officielles. Il n'est pas possible d'analyser brièvement un pareil travail, tous les détails ayant leur importance et concourant à former ce tableau imposant de l'essor industriel et commercial de l'Allemagne. Nous citerons cependant quelques chiffres, afin de donner une idée d'un progrès si rapide mais patiemment préparé, et nous ne saurions trop vivement conseiller la lecture instructive de ce livre, dans lequel nos jeunes gens et leurs professeurs trouveraient plus d'un enseignement.

Depuis 1875, le nombre des ouvriers, dans les usines de l'Allemagne, s'est accru de 61,66 0/0, preuve éclatante de la prospérité industrielle.

Le commerce extérieur a augmenté, dans le même temps, de 60 0/0 et le tonnage de la navigation internationale de 128 0/0 dans les ports de l'Empire. C'est surtout le commerce avec les pays d'outre-mer qui a prospéré.

L'extraction de la houille s'est élevée de 20 millions de tonnes à plus de 100 millions.

La production du fer a doublé. Elle est aujourd'hui de 12 millions et demi de tonnes; les fonderies occupent 250,000 ouvriers et l'Allemagne produit quatre fois plus d'acier que la France.

Si les industries textiles, florissantes d'ailleurs, subissent un temps d'arrêt, les fabriques de confections sont extrêmement prospères. Berlin et Breslau, pour les vêtements, les fleurs et les plumes, rivalisent avec Paris et expédient dans le monde entier les copies de modèles achetés dans nos meilleures maisons.

Pour les grandes industries chimiques, l'Allemagne tient le premier rang.

La porcelaine, la verrerie, les instruments de précision, les instruments de musique sont en pleine prospérité et nous font, sur nos marchés mêmes, une concurrence redoutable.

Le réseau des chemins de fer allemands est supérieur au nôtre; il transporte annuellement 244 millions de tonnes de marchandises, tandis que nous n'en transportons que 99 millions. De plus, avantage considérable au point de vue du transit intérieur, l'Allemagne possède un admirable ensemble de voies fluviales et de

canaux, présentant une longueur de 28,000 kilomètres, réseau qu'elle accroît et perfectionne tous les jours.

C'est surtout la prospérité des ports allemands qui a pris un essor merveilleux. En 1850, Hambourg recevait 3 à 4,000 navires par an, leur tonnage était inférieur à un demi-million de tonnes et les importations de céréales, en particulier, n'atteignaient pas 3 millions de tonnes. Maintenant, Hambourg reçoit 1,520 millions de tonnes de céréales; il y vient plus de 11,000 navires, dont le tonnage approche de 7 millions de tonnes; 106 lignes de navigation partent de ce port, qui est devenu le troisième du monde. Le chiffre d'affaires de Hambourg est le double de celui de Marseille; c'est aujourd'hui le premier port du continent.

Mais arrêtons-nous. Cela suffit pour montrer le danger de la concurrence allemande sur tous les marchés du globe et pour expliquer le cri d'alarme de la *Saturday Review*.



Ces résultats dignes d'envie sont dus à ce fait que l'Empire allemand ayant compris, au lendemain de ses victoires, la nécessité d'acquérir, après la gloire, la richesse et la prospérité que donnent les travaux de la paix, les classes dirigeantes et le gouvernement ont eu la vision nette de l'importance du commerce d'outre-mer alimenté par une industrie nationale, régénérée elle-même à l'aide des découvertes de la science moderne.

Leur grand économiste Frédéric List disait — et ses compatriotes ont adopté sa devise — : « La mer, c'est la grande artère du monde, c'est le champ de manœuvre des nations, c'est l'endroit où se déploient les forces et l'esprit d'entreprise des divers peuples. C'est le berceau de leur liberté.... Une nation sans marin, c'est comme un oiseau sans ailes.... Une nation sans vaisseau se réduit au rang d'ilote et de valet dans l'humanité ».

Et, d'après cette doctrine, toutes les forces vives de la nation : les pouvoirs publics, les capitalistes, les ingénieurs, ont favorisé le développement de la marine marchande, qui devait porter dans tous les pays du monde les produits manufacturés et les commis-voyageurs de l'Allemagne. En même temps, pour perfectionner l'outillage commercial et pour fabriquer les objets d'expor-

tation destinés à tous les peuples, il se créait des usines puissantes auxquelles les plus grands savants de l'Empire accordaient le concours fructueux et rétribué de leur science et de leurs découvertes.

Toutefois, il ne suffisait pas de concevoir un plan si grandiose, le difficile était de le réaliser. Tous les peuples civilisés, depuis Tyr et Carthage, ont eu la conception simple de la prospérité de l'État fondée sur le commerce international, mais bien peu sont arrivés à mettre leurs projets en pratique avec autant de rapidité que les Allemands.

Cette réussite tient à trois causes principales :

1° Les représentants allemands du commerce allemand sont allés traiter eux-mêmes leurs affaires sur les marchés étrangers qu'ils voulaient conquérir;

2° Le commerce allemand, au lieu de chercher à imposer ses modèles, s'est invariablement appliqué à fabriquer ce que le client demandait;

3° Les classes dirigeantes et les pouvoirs publics ont tourné vers l'industrie et le commerce non seulement leur attention et leurs encouragements, mais encore leurs travaux quotidiens.

Les Allemands ont apporté dans cette œuvre nationale leur nature patiente et laborieuse, leur esprit de discipline et surtout leur foi dans la réussite, parce qu'elle leur a semblé intimement liée à la grandeur de la Patrie et de la race germaines, qui s'impose sans discussion à leur conscience.

C'est l'essor du commerce d'outre-mer, qui a été le point de départ pour l'Allemagne de ses tentatives récentes de colonisation. Jusqu'en 1885, l'empire a dédaigné de rechercher des colonies lointaines et nos voisins considéraient comme un acte de folie les expéditions de la France en Tunisie et au Tonkin. Mais après avoir fondé des maisons de commerce dans les colonies des autres nations, les maisons allemandes rayonnant dans les régions voisines ont songé à établir des comptoirs sur lesquels flotterait le drapeau de l'Empire. Alors l'Empereur a compris que la création d'un domaine colonial favoriserait le commerce et l'industrie de la mère patrie, en même temps qu'elle grandirait le rôle de l'Allemagne dans le concert européen.

Ainsi que le déclarait, par exemple, M. de Bulow, parlant de

l'expédition de Kiaotschau au cours de la discussion sur le dernier budget [1], l'Allemagne avait besoin « d'une porte d'entrée commerciale dans l'empire chinois, telle que la France en a une au Tonkin, l'Angleterre à Hong-Kong, la Russie à Port-Arthur ». Et il faisait remarquer que l'envoi de l'escadre n'était pas « une chose improvisée, mais le résultat d'une politique mûrement réfléchie ».

L'Allemagne ne cherche pas ainsi à faire des conquêtes glorieuses, mais à traiter de bonnes affaires commerciales. Avec un pareil programme et les éléments dont ils disposent pour le mettre en œuvre, il n'est pas douteux que nos voisins de l'Est ne trouvent au bout de leurs efforts le succès, le profit, et la considération universelle, qui accompagne toujours le travail fructueux.

C'est encore l'essor commercial qui a démontré la nécessité de renouveler et d'accroître la flotte de guerre de l'Empire. M. Blondel le met vivement en lumière dans l'*appendice II* placé à la fin de son livre. Et Guillaume II poursuit cette œuvre avec l'ardeur qu'il apporte à toutes ses entreprises.

En 1897, dans le discours du trône, il disait : « La flotte allemande n'a pas été augmentée d'une façon qui réponde au rapide accroissement de nos intérêts dans les pays d'outre-mer.... Il est nécessaire de renforcer la flotte de guerre en Europe et d'augmenter le nombre des navires destinés à faire, en temps de paix, le service dans les pays étrangers. »

Et afin de vaincre les résistances soulevées par la demande des subsides considérables nécessités pour la réfection de la flotte, l'on a créé, par la publication de brochures, par l'envoi d'adresses et par de nombreux discours, un mouvement en faveur du vote des crédits réclamés par le gouvernement.

Par ce qui précède, on voit combien apparait solide et homogène l'état économique de l'Allemagne : une industrie active, prête à fabriquer tout ce qu'on lui demande; un commerce entreprenant, habile à utiliser les débouchés existant déjà et n'hésitant pas à en rechercher de nouveaux; un gouvernement ferme et puissant toujours disposé à mettre son autorité au service du

1. Budget des Affaires étrangères, février 1898.

travail de ses sujets. Si l'Empire colonise, signe des traités, accroît sa flotte, ce n'est pas pour la seule gloire du drapeau, mais en vue de rendre plus florissants son commerce et son industrie. Ainsi que l'exprime fort bien M. Blondel[1] en parlant du discours emphatique adressé par Guillaume II à son frère partant de Kiel pour Kiaotschau, « l'Empereur n'a pas seulement parlé comme le chef d'une sorte de croisade dont les apparences mystiques peuvent nous faire sourire. Il s'est surtout montré le patron d'une grande maison de commerce ».

*
* *

Pour fournir aux armateurs et aux corporations commerciales des agents d'élite, on a créé des écoles d'enseignement commercial et professionnel, qui sont aussi pratiques que fréquentées. Nous n'avons en France que onze écoles supérieures de commerce comptant un effectif total de six cent trente-cinq élèves[2]; la seule école de Hanovre en a plus de mille avec plus de quatre-vingts professeurs, et celle de Berlin était suivie, en 1896, par plus de deux mille cinq cents étudiants.

Toutefois, ce n'est pas seulement par le nombre et l'importance de ses écoles de commerce et de ses écoles d'enseignement industriel et professionnel que l'Allemagne s'est imposée à la clientèle du monde entier; c'est par la direction, par l'impulsion active et pratique donnée aux élèves et aux étudiants qui fréquentent ces institutions.

« C'est de ces écoles que sortent (ordinairement subventionnés par le gouvernement) ces explorateurs, qui vont dans tous les pays du monde, chargés de visiter les ports, les arsenaux, les grandes usines, les casernes, qu'on autorise, pour mieux dissimuler leur nationalité, à s'établir à l'étranger, à se faire naturaliser, à la condition qu'ils remettent aux agents consulaires et diplomatiques le détail exact de tout ce qu'ils auront appris et surpris. Il s'est formé une association pour l'enseignement commercial, que subventionne les chambres de commerce et aux efforts de laquelle le pays lui-même s'associe chaque jour davantage[3]. »

1. *Loc. cit.*, p. 74.
2. Rapport de M. Charles Roux, budget de 1898.
3. Blondel, *loc. cit.*, p. 127.

M. O. Pyfferoen, dans la collection des rapports publiés par le Ministère de l'industrie et du travail de la Belgique, en 1897, démontre la part immense due aux écoles professionnelles dans le progrès économique de l'Allemagne. Aujourd'hui, chaque métier possède, en Allemagne, ses écoles techniques : écoles des mines, de tissage, de ferronnerie, de fabrication des bronzes, etc. Et, comme le dit excellemment M. Pyfferoen, « si l'Allemagne a vaincu sur les champs de bataille du commerce, les écoles professionnelles sont les casernes où se forment les soldats qui sont les artisans de ces victoires ».

Mais il faut remarquer surtout que la jeunesse allemande est élevée en vue de la vie active; les jeunes gens aiment les voyages et le travail; les fils de négociants fort riches n'hésitent pas à quitter pendant quelques années le pays natal et leur famille pour mener à l'étranger la vie laborieuse et souvent pénible de l'agent commercial. A Hambourg principalement, la plupart des fils de l'aristocratie commerciale font ainsi un voyage d'études et d'affaires; en outre, des bourses permettent aux meilleurs élèves des écoles de commerce de faire, à l'étranger ou à l'intérieur, des voyages semblables, qui complètent leur instruction [1].

Enfin l'État, par sa politique économique, a soutenu puissamment son industrie et son commerce. Et si le système des tarifs fixes, qui prévaut aujourd'hui en Allemagne, a été parfois vivement attaqué par les agrariens, il présente l'avantage de garantir aux transactions une stabilité avantageuse. Tandis que notre système douanier, ainsi que le dit spirituellement M. Blondel, entrave parfois ceux-là mêmes qu'il entend protéger, et que nos usines sont, pour ainsi dire, à la merci des crises ministérielles.



Au lieu d'examiner l'éventualité d'une guerre, qui ruinerait la marine allemande et réaliserait le *delenda est Germania* poussé par quelques Anglais fanatiques de leur suprématie commerciale, il me semblerait plus pratique et plus sage de marcher sur les traces de nos voisins et d'appliquer à notre tour, sur le marché

1. Des bourses analogues existent en France.

d'outre-mer aussi bien que sur le continent, la méthode qui leur a si bien réussi.

Quand on le voudra, on trouvera, en France comme en Allemagne, des capitaux, des hommes instruits et intelligents, capables de donner une impulsion nouvelle à l'industrie nationale, et des jeunes gens à l'esprit ouvert pour faire des agents à l'étranger. Mais il y aura vraisemblablement une certaine difficulté à leur imposer la méthode rationnelle qui a fait la force et le succès de l'intermédiaire allemand. Cette méthode consiste, pour le commis-voyageur, non pas à s'efforcer de répandre la civilisation de sa patrie, en modifiant les habitudes et le goût des clients exotiques, mais, au contraire, à rechercher les préférences de ces acheteurs, afin de les satisfaire en y trouvant le plus de bénéfice possible.

En France, nous vantons notre bon goût et nous essayons d'imposer nos modes aux étrangers; nous n'y réussissons qu'imparfaitement, ou plutôt nous ne nous adressons ainsi qu'à un petit nombre de privilégiés de l'éducation et de la fortune, et ce commerce, noble et distingué peut-être, est moins rémunérateur que celui de l'Allemagne, qui, modifiant sa fabrication suivant les habitudes et les préférences de ses divers clients, leur sert, avec un gros bénéfice, d'énormes quantités de marchandises souvent de qualité inférieure.

Cependant nous avons, comme les Allemands, des écoles professionnelles et des écoles commerciales; on s'accorde à dire qu'elles rendent de réels services et qu'elles en rendront de plus marqués encore, mais elles reçoivent un trop petit nombre d'élèves pour que leur influence soit grande sur notre activité industrielle à l'intérieur et sur notre commerce à l'extérieur. D'ailleurs, une sorte de préjugé assez dédaigneux en détourne trop souvent les meilleurs sujets. C'est en France que la science du commerce a été qualifiée de *science d'épicier*, et cette expression, accompagnée d'une forte nuance de mépris, a porté d'autant mieux qu'elle était absurde et qu'il était, par conséquent, impossible de la discuter.

Nos écoles professionnelles et industrielles, aussi bien que nos écoles commerciales, ont des programmes judicieusement composés et, si certaines d'entre elles ne sont pas plus florissantes quant au nombre de leurs élèves, c'est que l'on ne voit pas tou-

jours comment elles préparent les jeunes gens à obtenir d'une manière certaine des emplois honorables et rémunérés. Je ne voudrais pas juger toutes nos écoles d'après le petit nombre de renseignements que j'ai pu recueillir; mais il arrive trop souvent, je le crains, que le professeur se déclare satisfait quand il a exposé un cours copieux et savant et que l'élève a obtenu une moyenne suffisante en interrogations.

Nos écoles industrielles, installées dans les régions où elles ont paru le plus nécessaires, rendent des services plus immédiats que les écoles commerciales. Leurs élèves, en effet, ont vécu presque tous dans ce milieu où ils travailleront plus tard, et il n'est pas nécessaire que les maîtres les dirigent dans le choix de leur carrière. Il suffit, dans ce cas, que l'enseignement professionnel théorique et pratique soit consciencieusement donné, les élèves feront d'eux-mêmes l'application de leur savoir à leurs travaux quotidiens.

Mais pour les écoles commerciales, il n'en est pas de même. Si les maîtres se contentent d'exposer les matières du programme et de surveiller le travail de leurs auditeurs, ils auront simplement préparé des sujets, qui seraient capables d'accompagner très utilement dans ses voyages un agent commercial vraiment digne de ce nom et de lui servir de secrétaires. Ainsi que le dit M. Blondel, les résultats que nous obtenons dans ces écoles sont un peu *en façade*.

Trop souvent, en effet, nous recrutons des élèves qui n'ont pas la vocation, et nous ne faisons pas assez pour la développer. Il faudrait, en un mot, se pénétrer de cette idée que l'éducation commerciale des élèves, c'est-à-dire la direction imprimée à leurs pensées et à leurs efforts vers l'examen des transactions commerciales en général et surtout vers les entreprises commerciales avec les pays étrangers, doit être la tâche principale du maître. Quant aux leçons et aux matières du programme, ce n'est là qu'un bagage nécessaire pour entreprendre l'étude pratique du commerce, étude que l'agent commercial fera quand il voyagera pour sa maison ou pour celle de son patron.

En Allemagne, les étudiants si nombreux, qui se pressent aux cours des hautes écoles de commerce, se documentent non pas seulement en vue d'un examen de fin d'année, espèce de concours

de récitation qui, chez nous, confère un diplôme, mais surtout en vue de l'argumentation des brochures et des rapports sur la situation économique de l'Allemagne et des divers peuples, ou simplement pour les discussions quotidiennes provoquées par la lecture des suppléments commerciaux très importants que publient certains journaux [1].

En France, nos écoles de commerce, qui sont bien dirigées, il faut le reconnaître, auraient de nombreux élèves, comme en Allemagne, si l'on savait intéresser la jeunesse aux questions économiques et si l'on faisait mieux connaître les avantages des études commerciales.

Sans doute, les élèves de nos écoles pourvus du diplôme supérieur n'ont qu'un an de service militaire à faire ; c'est un point important qui n'est pas assez connu. On ignore également que ces élèves diplômés sont admis dans les consulats en qualité d'élèves chanceliers, et qu'ils peuvent même, quand ils sont bacheliers, concourir pour les carrières diplomatiques et consulaires. Enfin, les élèves de ces écoles supérieures, munis du diplôme ou simplement du certificat d'études, sont reçus à l'école des études coloniales, ce qui leur assure, à brève échéance, une carrière dans nos colonies.

Tout cela est fort bien, mais il faudrait mieux encore : la certitude, pour une catégorie d'élèves de nos écoles de commerce, d'avoir une place rétribuée à la fin de leurs études et le privilège de faire une seule année de service militaire avec le simple certificat, s'ils étaient appelés avant vingt-cinq ans à remplir quelque fonction dans une colonie. Ne devrait-on pas, dans tous les consulats, avoir un agent diplômé d'une école supérieure de commerce spécialement attaché à faciliter les transactions commerciales des maisons françaises ? — Ne pourrait-on pas également choisir comme instituteurs dans nos colonies lointaines des jeunes gens ayant le certificat d'études commerciales ? Ils seraient en même temps agents commerciaux, dira-t-on, et vraisemblablement ils

1. La revue hebdomadaire *Export* a pour but essentiel de faire connaître la situation des Allemands à l'étranger et de défendre dans le monde entier les intérêts de l'Allemagne. *Das Echo* suit un programme analogue et tous les journaux allemands publient de longs articles sur les questions industrielles et économiques.

ne tarderaient pas à quitter l'enseignement. Cela ne serait pas un mal, car ils céderaient leur place à un nouveau maître, futur commerçant lui-même; notre commerce d'outre-mer y gagnerait beaucoup et l'instruction des indigènes n'en souffrirait guère.

Mais, tant que le résultat poursuivi à l'école commerciale sera d'inculquer aux élèves la lettre d'un programme, même spécial et très bien fait, l'école aura simplement distribué une partie de ce savoir littéraire et scientifique, toujours classique, qui, sous des aspects et sous des noms différents, est donné dans tous nos établissements d'instruction.



Or, l'éducation littéraire et scientifique semble avoir pour but unique, en France, d'élever notre personnalité, d'affiner notre conscience et de la rendre plus subtile, de donner à notre esprit le sens critique, de nous mettre à même, en un mot, de vivre sans ennui dans un cercle restreint et de faire de notre personne le centre de notre horizon. Voyez ce que deviennent nos bons élèves : des militaires, des médecins, des professeurs, des avocats, c'est-à-dire des gens qui commandent, qui opinent, qui imposent leur personnalité. Et la masse de nos écoliers est façonnée sur le même plan; beaucoup d'entre eux ont appris les langues mortes, chose excellente, mais ils seraient incapables de parler et de comprendre deux langues vivantes, ce qui est tout à fait regrettable.

Croyez-vous que ces écoliers, devenus hommes, lancés dans l'industrie ou dans le commerce, pourront s'affranchir de cette direction originelle et, oubliant de tout rapporter à leur personne, s'efforcer de se plier aux exigences du milieu qui les entoure? Cela n'est pas probable. Ils seront peut-être capables de donner le ton, de *faire l'article*, mais ils ne sauront pas spontanément, instinctivement presque, exploiter les besoins, les caprices et les habitudes des clients. Pour traiter ainsi les affaires, il faut une grande souplesse de jugement, une indifférence systématique sur tout ce qui n'est pas le but final de l'entreprise, une patience que ne rebute aucune difficulté. Or, l'éducation et l'instruction des jeunes Français a pour effet, sinon pour but, de produire des qualités absolu-

ment opposées. Et sans doute, ces qualités d'esprit ont leur noblesse; mais, au point de vue commercial, elles sont une cause certaine d'infériorité.

Ce genre d'éducation avait sa raison d'être il y a un siècle, quand seuls faisaient leurs classes les fils de famille, qui auraient cru déroger en s'adonnant au commerce. Aujourd'hui, il n'en est plus de même et nos voisins l'ont compris mieux que nous. Comme le disait avec raison le regretté M. Steeg, dans son article sur l'éducation anglo-saxonne[1] : « Les Anglais n'ont pas hésité à conformer leurs méthodes d'éducation aux nécessités nouvelles, qui exigent qu'on fasse des hommes pratiques et énergiques et non de purs lettrés, qui connaissent de la vie seulement ce que l'on apprend dans les livres.... Ces allures indépendantes, cette habitude de l'initiative, cette vie libre et familiale sont aujourd'hui le lot habituel des établissements d'éducation en Angleterre... On les retrouve aux États-Unis, dans les écoles primaires, dans les *hautes écoles*, dans les Universités. »

Pourquoi n'essaierions-nous pas d'agir dans ce sens sur l'esprit de nos élèves, sans renoncer aux méthodes d'enseignement qui nous sont propres. En développant, par une éducation et une instruction convenables, cette aptitude instinctive de s'adapter au milieu ambiant, qui sommeille au fond de chacun de nous, nous arriverions insensiblement à détruire « le goût de repos, de bien-être, de douce sécurité, l'ardent désir de s'assurer la petite retraite, la paresse de volonté qui se plaît au tranquille sentier des ornières, l'amour de l'uniforme et des titres officiels » dont parlait M. Steeg, toutes ces habitudes sociales de notre race, qui arrêtent notre essor et paralysent nos qualités naturelles.

Cette éducation nouvelle doit surtout être mise en œuvre dans les écoles professionnelles. Alors chaque partie du programme prendra d'elle-même l'importance qui lui convient, les professeurs et les élèves commençant dès l'école à mesurer leurs efforts au but qu'ils se proposent. Ainsi l'on formera des agents capables de sacrifier leur chauvinisme et leur susceptibilité personnelle à la prospérité de l'œuvre qu'ils représenteront. Et si leur valeur morale est à la hauteur de leur instruction technique, ils pourront

---

1. *Revue pédagogique*, mai 1898.

lutter avec avantage contre les représentants du commerce allemand sur tous les marchés du monde.

Et je vais plus loin : cette éducation émancipatrice devrait être mise en honneur dans les écoles primaires supérieures, qui fourniraient alors plus d'élèves aux écoles industrielles ou commerciales, et dans nos lycées et collèges, qui produiraient moins de *ratés*. Il faut que le jeune homme, au sortir de nos établissements d'instruction, ait l'amour du travail et de la lutte, le désir de se faire lui-même une place au soleil, le sentiment bien net qu'il a été préparé, stylé, entraîné, pour agir et porter ses efforts au loin. Malheureusement, de nos jours, on considère les études comme étant la lutte pour la vie elle-même, et les examens, avec les sanctions qui les accompagnent, comme le but final des efforts de l'étudiant : celui qui réussit est fonctionnaire ou mandarin; celui qui échoue n'est rien, s'il n'est pas riche.

Que l'on prépare donc l'enfant ou le jeune homme à se tirer d'affaire lui-même plutôt qu'à compter sur la fortune des parents ou sur la protection d'un patron politique, et l'on aura ainsi plus fait pour notre expansion commerciale et coloniale que si l'on avait remporté des victoires militaires, fussent-elles suivies de traités de commerce avantageux.

A. AIGNAN.

LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

EMPLOYÉES POUR L'ENSEIGNEMENT DES JEUNES AVEUGLES A L'INSTITUTION NATIONALE DES JEUNES AVEUGLES

Quels applaudissements, quelles acclamations l'autre jour à la Sorbonne, à la distribution des prix du concours général, quand on a proclamé les succès du jeune aveugle Pierre Villey! Dans cette explosion d'enthousiasme, il y avait à la fois de l'admiration, de la pitié, de la surprise. J'entendais dire autour de moi : « Pauvre enfant!... un aveugle!... est-ce possible?... Comment a-t-il pu composer? » etc., etc. J'aurais pu, abusant d'une érudition facile, répondre que l'aveugle Saunderson a professé la physique en Angleterre, que l'aveugle Paingeon, lauréat du concours général, a été professeur de mathématiques à Angers, que l'aveugle Vidal était un sculpteur célèbre, que Mme Bertha Galeron de Calonne et M. Maurice de la Sizeranne ont eu des ouvrages couronnés par l'Académie, que M. F. Guilbeau est l'auteur de poésies estimées, enfin que plusieurs aveugles ont été reçus bacheliers, que même l'un d'eux vient d'obtenir le grade de licencié ès lettres à la Faculté de Bordeaux. J'en passe et des meilleurs, ne voulant pas faire remonter jusqu'à Homère, Milton, Delille, Augustin Thierry, etc., la filiation intellectuelle d'un jeune lauréat au concours général. Mais cette exclamation m'est restée dans l'esprit : « un aveugle! est-ce possible? »

Que de gens ignorent ce qu'on peut enseigner aux aveugles et ce que ceux-ci peuvent apprendre.

Pour les indifférents, l'aveugle avec son visage sans regard a quelque chose de taciturne, de mystérieux; on adresse de préférence la parole à son guide, on parle de lui à la troisième personne, on ne lui parle pas. Pourtant l'aveugle, au point de vue moral et intellectuel, est un homme comme les autres, avec les mêmes aspirations, les mêmes passions, les mêmes défauts, les mêmes qualités; il est l'égal des clairvoyants comme intelligence et comme imagination; il leur est seulement inférieur comme

moyens. Comment les divers éducateurs des aveugles se sont efforcés de leur rendre une place dans la société, de leur faire prendre part à l'activité humaine, comment on a tâché de suppléer par les autres sens à l'absence de la vue, c'est ce que le lecteur apprendra s'il veut bien me suivre à l'Institution nationale des Jeunes Aveugles, 56, boulevard des Invalides.

I

Il a vraiment grand air, cet établissement national avec sa grille à flèche dorée, sa vaste cour d'entrée, au milieu de laquelle s'élève la statue de Valentin Haüy apprenant à lire au petit aveugle assis à ses pieds. Saluons en entrant cet homme de génie, cet homme de bien qui fut pour les aveugles ce que l'abbé de l'Épée fut pour les sourds-muets. Né en 1745, dans un bourg de Picardie, Saint-Just-en-Chaussée, Valentin Haüy, fils d'un pauvre tisserand, fut d'abord élevé avec son frère René-Just par le prieur d'une abbaye de Prémontrés qui lui fit commencer ses études. Plus tard, à Paris, René devenait régent de quatrième au collège du cardinal Lemoine et se liait intimement avec le bon Lhomond. Valentin s'adonna aux langues vivantes et gagna sa vie en traduisant des dépêches pour les Affaires étrangères. Alors s'éveillait l'esprit de recherche et de discussion; des idées nouvelles naissaient sous l'impulsion des philosophes; l'abbé de l'Épée venait de créer près de Saint-Roch la première école de sourds-muets; le docteur Pinel essayait de guérir les fous; Rousseau et Diderot prêchaient en termes enflammés l'amour de l'humanité; la Société philanthropique était créée; la « sensibilité » était à la mode. L'âme « sensible » de Valentin Haüy fut un jour révoltée par « un outrage fait publiquement à l'humanité en la personne des aveugles des Quinze-Vingts, excitant la risée de ces hommes qui sans doute n'éprouvèrent jamais les douces émotions de la sensibilité ». En 1771, dans un café de la foire Saint-Ovide, dix aveugles affublés de robes et de longs bonnets pointus paradaient grotesquement sur des tréteaux, portant sur leur nez de grosses lunettes en carton sans verres. Placés devant des pupitres qui soutenaient des cahiers de musique et des

lumières, ils exécutaient un chant monotone. Cette farce grossière eut un succès fou; une estampe qu'on peut voir au musée Carnavalet en a conservé le souvenir.

Valentin Haüy résolut de « substituer la vérité à cette fable ridicule, de faire lire les aveugles, de placer dans leurs mains des volumes imprimés par eux-mêmes ». Après treize ans d'études et de recherches, il alla prendre sous le porche de Saint-Germain des Prés son premier élève, un jeune mendiant nommé Lesueur, remplissant sa sébile pour le posséder toute la journée; le maître payait un cachet à l'élève. D'abord Lesueur lut en promenant les doigts sur des caractères mobiles en bois qu'il rangeait sur une planche percée de rainures horizontales. Pour écrire sous la dictée, il employait le même procédé. Cet enseignement rudimentaire parut merveilleux à l'Académie des sciences qui, le 16 février 1785, avait examiné et hautement approuvé ces premiers essais. Or, un jour, Lesueur en rangeant les papiers de son maître, trouva un billet d'invitation qui fortement foulé par la presse avait conservé l'empreinte de certains caractères; un O surtout était parfaitement tangible. Ce fut un trait de lumière : Haüy trace aussitôt sur la même feuille, avec le manche d'un canif, quelques signes qui sont aussitôt reconnus par Lesueur; l'impression en relief était découverte; l'aveugle pouvait avoir un livre, le *lire*, le comprendre, interroger la tradition, participer à tous les trésors accumulés de la science et de l'érudition.

L'écriture restait la grande difficulté. En traçant les caractères des clairvoyants, la main des aveugles s'égarait, les lignes chevauchaient les unes sur les autres, les mots étaient informes. Ce n'est qu'en 1825 qu'un aveugle, Louis Braille, s'inspirant des essais d'un officier d'artillerie Claude Barbier, comprit qu'il fallait prendre le point et non la ligne comme base du caractère tangible. Il y songea quatre ans et dota enfin les aveugles d'un alphabet très simple, très méthodique, dont le signe le plus complexe ne dépasse pas six points rangés sur deux lignes verticales ⠿. Ces points, groupés de diverses manières, fournissent soixante-trois combinaisons par lesquelles on peut représenter tous les signes alphabétiques (lettres, accents, ponctuation), tous les chiffres, les signes mathématiques, les signes sténographiques et les signes musicaux. Chemin faisant, le jeune inventeur imaginait un appa-

reil grâce auquel l'aveugle écrit aussi vite et aussi sûrement que le clairvoyant : la tablette Braille. Cet appareil se compose d'une petite plaque de zinc, creusée horizontalement de sillons très rapprochés et encadrée de bois ou de métal. Une lame de cuivre, dont la longueur égale la largeur de la plaque, est percée d'une double rangée de rectangles; chaque rectangle renferme dans sa hauteur trois sillons de la plaquette et peut contenir deux points l'un à côté de l'autre, ce qui permet de faire six points par rectangle. Prenez maintenant une feuille de papier un peu fort comme du papier à dessin et étendez-le sur la plaquette en posant la lame de cuivre par dessus. Les deux séries de rectangles vont vous offrir deux rangées de petites fenêtres dans lesquelles vous piquerez avec un poinçon émoussé le nombre de points qui doit former telle ou telle lettre. Chacun de ces points fera saillie dans les rainures de la plaquette, et si vous retirez la feuille, vous verrez à l'envers tous vos points en relief qui représentent des lettres et des mots pour les doigts exercés de l'aveugle. Après chaque ligne terminée, on baisse d'un cran la lame de cuivre et l'on recommence. Avec cette tablette et ce poinçon, un enfant d'une intelligence ordinaire apprend à lire et à écrire en six mois, en y consacrant une heure par jour.

Qu'on me pardonne cette longue description de la tablette Braille; elle était nécessaire pour faire comprendre au lecteur l'enseignement des aveugles dont elle est la base et le principal instrument.

Malheureusement, cette écriture ne peut être déchiffrée par les clairvoyants sans une étude spéciale. Pour y remédier, l'inventeur imagina, en 1839, un appareil, perfectionné ensuite par Foucaud, qui permet de former des lettres ordinaires avec des points en relief. Depuis lors, des centaines de systèmes ont été proposés pour permettre aux aveugles d'écrire comme tout le monde; je ne peux que citer ici les appareils de MM. de Beaufort, Moon, Guldberg, Llorens, Ballu, Heboldt, Martuscelli, Mascaro, Mlle Mulot, etc., etc.

II

Grâce à Valentin Haüy et à Louis Braille, les aveugles pouvaient donc lire et écrire; examinons le parti qu'on en a tiré pour leur instruction.

L'Institution nationale du boulevard des Invalides est la continuation de l'école fondée, en 1784, par Valentin Haüy, et fut installée dans son local actuel en 1843. Elle renferme environ deux cent cinquante élèves des deux sexes, logés dans deux ailes entièrement séparées et ne se rencontrant que dans la chapelle qui sert aussi de salle de concert. L'établissement est administré, sous l'autorité du ministre de l'Intérieur, par un directeur assisté d'une commission consultative. Un censeur a la surveillance de la discipline et des études dans le quartier des garçons; une institutrice remplit les mêmes fonctions dans le quartier des jeunes filles. Des deux côtés, les méthodes d'instruction sont à peu près les mêmes. L'enseignement dure huit années et se divise en trois branches : enseignement intellectuel, musical et professionnel, ce dernier comprenant l'étude de l'accord et de la facture des pianos. L'enseignement intellectuel comprend pour les deux sexes : la lecture et l'écriture en Braille, c'est-à-dire en points; la lecture et l'écriture en relief, c'est-à-dire en caractères vulgaires; la langue française et les éléments des études littéraires, l'histoire et la géographie générales, l'arithmétique et des notions élémentaires de mathématiques et de sciences naturelles.

L'enseignement professionnel comprend, pour les garçons : la fileterie, l'empaillage et le cannage des sièges, le tournage, l'accord des pianos; pour les filles : la fileterie, la couture, le tricot et divers menus ouvrages d'agrément. Les élèves, garçons et filles, sont préparés, par des études approfondies, à la pratique de l'orgue et au professorat musical.

Ces enseignements divers ne se nuisent pas les uns aux autres, comme le prouvent les résultats obtenus dans ces dernières années par les élèves de l'Institution : nombreux brevets de capacité élémentaire, brevets supérieurs, baccalauréat moderne, baccalauréat classique, prix et accessits au concours général des lycées et collèges; récompenses au Conservatoire national de musique, parmi lesquelles quatre premiers prix de la classe d'orgue. Enfin plus de trois cents aveugles sortis de l'Institution ont exercé ou exercent encore la profession d'accordeur, marchand ou facteur de pianos. Quant aux organistes formés par l'Institution, ils peuplent les églises de Paris et des départements,

sans compter de nombreux couvents où l'orgue est tenu par une aveugle. Voilà des résultats pratiques qui prouvent l'excellente direction donnée à cet établissement et la solidité des études qu'y font les élèves aveugles. Je me borne à constater ces résultats; je le fais avec joie, mais je ne m'occuperai ici que de l'enseignement intellectuel, qui doit intéresser particulièrement les lecteurs de la *Revue*.

Nous avons vu que l'alphabet Braille reproduisait tout notre alphabet avec six points diversement groupés. Ainsi un point (·) représente un *a*, deux points verticaux (:) représentent un *b*; deux points horizontaux (··) représentent un *c*, etc. Les élèves écrivent au recto avec leur poinçon et lisent au verso avec le doigt. C'est le gras de l'index droit qui sent le mieux ces petites aspérités représentant des lettres; l'index gauche l'accompagne pour contrôler la lecture, et, avant la fin d'une ligne, va vite se placer à la ligne suivante et la déchiffre souvent pour éviter tout interruption dans la lecture. Le majeur de la main droite précède l'index et lui sert de guide. Chaque lettre en points a 6 millimètres de hauteur sur 3 millimètres de largeur; les aveugles lisent cependant tout aussi vite qu'un clairvoyant, tant est grande leur délicatesse de toucher et rapide leur perception. Dans une conférence publique j'en ai entendu lire avec une telle rapidité qu'on ne s'apercevait qu'ils lisaient qu'en les voyant tourner les pages.

Ils écrivent moitié moins vite; mais un abrégé orthographique ou encore la sténographie leur permet de suivre un discours; donc de ce côté, aucune infériorité avec les voyants. L'infériorité commence lorsque l'aveugle veut reproduire par la stylographie notre écriture ordinaire. Je ne veux pas entrer ici dans la description détaillée des divers moyens et des divers appareils proposés pour y remédier. A l'Institution nationale ils se servent de la réglette Braille, mais au lieu de la plaquette cannelée placée au-dessous, ils ont un carton ou une planchette unie ; grâce aux petits rectangles ménagés dans la réglette, l'aveugle trace facilement avec un crayon nos lettres majuscules et peut écrire des phrases très lisibles pour les voyants. Par exemple, il ne peut relire ce qu'il a écrit, à moins d'écrire sur une planchette garnie de drap, ce qui permet de fouler fortement le papier et de faire

ressortir les lettres à l'envers. Alors le doigt de l'aveugle peut lire les caractères en relief.

Dès son entrée à l'Institution, on met entre les mains du jeune aveugle une feuille de papier avec des points en relief représentant les lettres et les signes orthographiques; on promène son doigt sur la première ligne qui contient les dix premières lettres jusqu'au *j*; on lui fait compter les points en lui faisant remarquer que ces points ne dépassent pas les deux premières lignes; puis, on passe aux autres lettres jusqu'à *z* qui occupent les trois lignes du rectangle. Enfin, dix-huit autres signes sont consacrés au *ç*, *é*, *è*, *ê*, *ô*, *ë*, *ü*, *œ*, *w*, etc. Mais l'aveugle ne syllabe pas; le doigt est essentiellement analytique et ne saisit qu'une lettre à la fois. Plus tard, on donne à l'écolier un livre renfermant des histoires instructives ou des morceaux choisis de nos grands écrivains, et en général il arrive à le déchiffrer couramment au bout de six ou huit mois.

Pour l'écriture, l'aveugle commence par faire des lignes de points, c'est-à-dire l'*é* (: :), de même que le clairvoyant commence par faire des bâtons; peu à peu, il groupe ensemble plusieurs points et fait des lettres. Le doigt de l'aveugle est bientôt rompu à ces exercices; l'aveugle-né surtout trouve tout naturel de faire avec ses doigts ce que nous faisons avec les yeux. Je voyais un jour une charmante fillette aveugle, élève des Sœurs de Saint-Paul, une de celles qui faillirent brûler au Bazar de la Charité; elle jouait avec sa poupée et, ne se croyant pas surveillée, lui donnait tout haut une leçon de lecture; prenant la main de sa poupée, elle la faisait courir sur les points en relief et lui répétait : « Dis donc *é*, tu vois bien qu'il y a six points; dis donc *t*, dis donc *a*; comme tu fais peu de progrès! »

Pour l'enseignement de l'orthographe, l'élève écrit sous la dictée qui, au début, est nécessairement très lente. Le professeur, aveugle comme ses élèves, fait procéder immédiatement à la correction; chaque enfant épèle les mots comme les voyants et écrit à la fin de sa copie les mots mal écrits; si le devoir est trop mauvais, on le fait recopier d'après un texte sans faute. On pratique beaucoup l'enseignement oral et les groupements de mots à une ou deux consonnes (*apercevoir*, *appeler*, *apaiser*, *applaudir*, etc.). Dans les classes plus élevées, on fait de petites compositions

littéraires, des lettres, des narrations, etc. Le cœur se serre quand on rencontre à chaque page des phrases comme celles-ci : *le soleil donnait une teinte dorée à la terre...*, *le soleil se couchait à l'horizon rouge...*, *des roses aux teintes variées remplissaient le jardin...*, etc. La plupart n'ont jamais vu, ni le soleil, ni l'horizon, ni une rose, ni une couleur! Mais notre langue est pleine d'images empruntées à la vue et les aveugles disent comme les clairvoyants : « *J'ai été vous voir...*, *je vois cela d'ici vous avez l'air bien portant...*, etc., etc. » Pour eux, voir, c'est comprendre ou toucher.

J'ai déjà dit que les lectures à haute voix, les explications orales tiennent une large part dans leur enseignement. Pour les leçons de choses, on multiplie les jouets en carton représentant des animaux, des fruits, des plantes, etc.

La grammaire est apprise comme chez les voyants, mais en résumé et plutôt d'après les textes étudiés, d'après les accidents orthographiques qu'en suivant le long exposé des règles théoriques.

III

Pour l'histoire, les élèves copient le livre imprimé, en dehors des classes, souvent même un an d'avance. Le professeur fait son cours et l'explique; les élèves suivent sur leurs cahiers, apprennent la leçon par cœur, la récitent en y ajoutant quelques développements donnés par le maître. Là comme partout, la valeur des résultats est en raison de la valeur de l'enseignement et les professeurs aveugles m'ont paru en général excellents. Les élèves rédigent aussi quelques devoirs sur des questions historiques : *la Marine sous Louis XIV*, *le Mouvement colonial de la France au* XVIIe *siècle*, etc. Le programme comprend l'histoire ancienne, l'histoire du moyen âge, l'histoire moderne et même l'histoire contemporaine.

La géographie est étudiée d'une manière aussi complète que chez les voyants, mais avec des procédés plus originaux. La confection des cartes surtout a excité l'esprit des inventeurs, et le musée Valentin Haüy, 31 avenue de Breteuil, en possède une collection extrêmement curieuse qui vaut une visite. Un Anglais indique le cours des fleuves par une dépression dans le carton;

un Italien trace les montagnes et les contours des contrées avec une encre épaisse qui fait saillie sous le doigt; d'autres remplacent l'encre par des fils passés dans le papier. Un Américain découpe sa carte en forme de jeu de patience, les fleuves y sont marqués par une rainure assez profonde; on pourrait presque y faire couler de l'eau. Une carte de France de M. Trouillard se démonte pièce à pièce et laisse voir ou plutôt toucher en dessous la composition géologique de chaque province; à la surface, des clous saillants indiquent les villes principales, et un cordon fixé à Paris, tête de ligne de nos chemins de fer, peut en s'attachant à chaque clou représenter assez exactement telle ou telle voie ferrée. Bien remarquable aussi est la carte qu'un ingénieur, M. Galeron, a jadis construite pour sa fiancée aveugle, M[lle] Bertha de Calonne, le poëte connu. C'est une carte d'Europe où chaque pays est représenté par un morceau d'étoffe soigneusement découpé: la France est figurée par un morceau de velours bleu, doux au toucher; la Russie est en même étoffe; l'Angleterre est en drap noir, l'Allemagne et l'Italie en papier de verre. Malheureusement ces divers systèmes sont tous d'un usage difficile, vu leurs dimensions et leur prix élevé. A l'Institution nationale on se sert de cartes en relief, faites en plâtre, en carton ou en celluloïd, avec des lignes pointillées.

A côté du livre de géographie proprement dite, on trouve un index imprimé qui sert de guide aux élèves au milieu des mille petits reliefs de la carte. Un élève de la classe lit tout haut, un autre suit sur la carte avec le doigt. Le guide imprimé est si précis, si minutieux qu'un élève exercé arrive bien vite à posséder son Europe, sa France, etc. On commence d'abord par une carte imaginaire représentant les divers accidents de terrain; le petit aveugle apprend à les reconnaître avec le doigt; ces premiers exercices font partie des leçons de choses. On passe ensuite à la France physique dont les dimensions sont plus faciles à retenir, puis à l'Europe, plus compliquée, puis aux cartes physiques et politiques des cinq parties du monde, enfin à la France administrative, en suivant, non pas l'ordre logique, mais le développement des aptitudes physiques et l'affinement du toucher chez les élèves.

L'arithmétique était autrefois difficile à enseigner, les élèves étaient surtout exercés au calcul mental. Une table en métal recou-

verte d'un châssis métallique recevait les chiffres qui, pour être reconnus avaient un corps et un relief énorme; l'appareil était coûteux, peu maniable et rarement mis entre les mains des élèves. En 1883, un professeur aveugle de l'Institution nationale, M. Mattéi, secondé par son zélé directeur, M. Martin, a fait construire une machine ingénieuse, grande comme un portefeuille et qu'on a nommée *cubarithme*. Le cubarithme ouvert présente une face découpée en petits casiers où l'on peut faire entrer de petits cubes en métal; ces cubes portent en relief sur cinq faces les lettres Braille, sur la sixième un trait; en somme, six signes différents pour représenter tous nos signes arithmétiques. Mais, et c'est là une inspiration de génie, chaque lettre Braille, chaque groupe de points, selon que ces points sont placés en haut, en bas, de côté, à droite, à gauche, change de valeur et peut ainsi représenter plusieurs lettres, par conséquent plusieurs chiffres. Ainsi la lettre *d* (en Braille ˙:) représente le chiffre 4; retournée :˙ devient *f* et représente le chiffre 6; renversée :. devient *h* et représente le chiffre 8; encore retournée .: devient *j* et représente le 0; donc, quatre lettres différentes et partant quatre chiffres différents avec trois points. Bref, les six faces du petit cube peuvent représenter dix-neuf signes différents, selon la façon dont ce cube est disposé dans sa case! M. Mattéi m'a affirmé qu'une leçon suffisait pour apprendre aux élèves le maniement de son cubarithme. L'aveugle habitué au Braille associe très vite l'idée du chiffre avec l'idée de la lettre et calcule avec les dix premières lettres de son alphabet comme nous avec les dix chiffres arabes; par moi-même, j'ai pu constater que le jeune aveugle, avec cet appareil, fait aussi vite que les voyants toutes les additions, multiplications, divisions, etc. Je l'ai déjà dit, du reste, le calcul mental est poussé très loin et l'on arrive ainsi à des résultats étonnants. Les élèves ont une petite arithmétique élémentaire qui leur sert de répertoire; de plus, ils doivent retenir de mémoire toutes les leçons, toutes les démonstrations du maître. Pour ceux qui doivent passer des examens, il y a la lecture répétée à haute voix des livres spéciaux.

La géométrie s'enseigne avec un livre assez complet, et surtout avec des cahiers contenant des figures en relief. Chaque figure est numérotée; le maître avant de commencer sa leçon indique le

numéro et les élèves suivent avec le doigt la démonstration. Les corps solides, ainsi que les étalons du système métrique, sont naturellement les mêmes que pour les voyants; le professeur les fait passer de main en main pour qu'on puisse suivre ses explications.

Les notions élémentaires de physique, de chimie et d'histoire naturelle sont également enseignées aux élèves des hautes classes à raison de trois à quatre heures par semaine. Les progrès sont forcément très lents, puisque pour toutes ces sciences, il faut que chaque élève vienne à la chaire du professeur palper les instruments, les divers appareils. Quelle fête le jour où l'on fait sentir à toute la classe une décharge électrique!

Un des cours les plus goûtés est celui de physiologie sur la circulation du sang, la respiration, la digestion, les organes des sens, etc.

La cosmographie est également enseignée aux élèves; un professeur leur parle des mouvements du soleil, des diverses position des astres et du ciel étoilé qu'ils chercheront toujours vainement au-dessus de leurs têtes. Tout cela est naturellement très simple, très élémentaire et n'est traité qu'une heure par semaine, d'une manière orale; les élèves s'y intéressent vivement; ils emmagasinent dans leur mémoire ces leçons d'autant plus attachantes qu'elles ont quelque chose de neuf et d'un peu mystérieux pour eux. Leur faculté d'attention est extraordinaire; jamais une lecture ne leur semble trop longue. A défaut des yeux, c'est sur leur visage qu'on peut lire leur satisfaction, dans les mouvements de leurs lèvres qu'on peut chercher leurs pensées. Aussi comme ils aiment la lecture, les vers surtout lus d'une voix sympathique, et la musique, et les concerts, et toutes les mélodies sur lesquelles chacun peut broder un rêve à son gré!

L'oreille des aveugles sans cesse en éveil arrive à une plus grande délicatesse que la nôtre; à la voix ils reconnaissent une personne sans se tromper. Le toucher que nous localisons dans la main s'étend aussi chez eux sur le visage; à deux mètres ils sentent sur leur front le voisinage du mur d'en face. Toutes ces sensations étudiées, analysées dès l'enfance, leur créent une sensibilité spéciale, comme un sixième sens qui vient suppléer celui qu'ils ont perdu. Saunderson faisant des expériences d'optique en

plein air sentait parfaitement quand le soleil se voilait et suspendait l'opération. C'est lui qui dans un salon fit un jour cette remarque qu'une dame qui venait de sortir avait de fort belles dents; étonnement général: « Je ne crois pas, dit-il, cette dame insensée; or elle riait toujours, c'était évidemment pour montrer ses dents. » Il avait deviné juste. Un aveugle de mes amis entendant le bonjour d'une petite fille qu'il n'avait pas vue depuis longtemps s'écria: « Comme vous avez grandi. » Quand je lui demandai comment il pouvait s'en apercevoir: « C'est bien simple, me répondit-il; la voix de cette enfant me frappait autrefois à la poitrine; maintenant elle m'arrive au menton; elle a donc beaucoup grandi. »

Cette clairvoyance pour les choses d'ordre physique ou moral explique les résultats vraiment remarquables auxquels on arrive à l'Institution nationale.

L'élève aveugle intelligent qui a passé sept ou huit ans dans cet établissement atteint facilement le niveau de nos brevets de l'enseignement primaire. Beaucoup pourraient aller plus loin, mais il leur faut apprendre en même temps la profession qui fera vivre le musicien ou l'accordeur, le métier qui sera le gagne-pain de l'ouvrier. Quelques-uns, privilégiés au point de vue de la famille et de la fortune, veulent faire leurs études classiques comme les voyants et y réussissent. Les uns suivent les cours de l'Institution, mais reçoivent en même temps des leçons particulières pour les langues anciennes et les langues vivantes; les autres suivent les cours d'un lycée et remettent en question ce problème, cent fois posé, de l'instruction en commun des aveugles et des voyants. Le jeune Pierre Villey, le lauréat du concours général, vit à l'Institution nationale dont il a commencé par être l'élève, puis il a suivi les cours du lycée Buffon. L'an dernier, il avait eu au concours général le deuxième prix de thème latin, le deuxième prix de thème grec, le deuxième prix d'anglais et le premier accessit de version latine; il vient de passer très brillamment son baccalauréat de rhétorique. Des succès aussi éclatants et aussi soutenus prouvent que l'intelligence de l'aveugle ne subit aucune diminution par le fait de son infirmité et peut s'élever aussi haut que celle des voyants; les moyens seuls sont inférieurs.

Très myope jusqu'à trois ans, complètement aveugle à cinq ans,

le jeune Pierre Villey est fils du doyen de la Faculté de droit de Caen. Mis en pension à l'Institution nationale, il y a appris à lire et à écrire en Braille, à sténographier en Braille, etc. Admis aux cours du lycée Buffon, il a dû copier ou faire copier en Braille tous les auteurs de la classe pour en suivre les explications. Les devoirs, il les sténographie sous la dictée ainsi que les leçons du professeur; s'il a une leçon à apprendre sortant du cadre de sa petite bibliothèque, il doit la copier en Braille pour la réciter le lendemain. C'est aussi en Braille qu'il fait ses brouillons; ses copies sont transcrites avec une machine dactyle; le professeur n'a donc aucun effort à faire pour lire et corriger. Dans les compositions ou les concours, il écrit également en Braille son texte sous la dictée, mais un élève d'une classe inférieure, officiellement désigné, cherche les mots dans le dictionnaire : le jeune aveugle fait un choix parmi les diverses acceptions. Malheureusement, sa copie étant faite à la machine dactyle, il ne peut la relire; le camarade relit pour lui, épelle les mots qui semblent douteux et fait lui-même les corrections que lui indique l'aveugle. A l'examen oral du baccalauréat, l'examinateur s'est contenté de lire tout haut la phrase à expliquer; le candidat lui répondait aussitôt par la traduction; s'il était arrêté par un passage obscur, vite la réglette Braille apparaissait, la phrase était copiée, attentivement relue, et généralement bien traduite.

Ici se pose une question délicate : l'écriture Braille représente l'alphabet français et non l'alphabet grec; comment Villey a-t-il pu écrire en Braille un texte grec? Avec une ingéniosité rare, ce jeune aveugle a su trouver des équivalents aux lettres grecques dans les soixante-trois combinaisons du Braille : il a créé lui-même son alphabet. Il se serait épargné beaucoup de peine s'il avait su que les Anglais avaient déjà adapté le Braille aux caractères grecs, en 1878, au collège supérieur de Worcester. Un jeune Annamite, Ngu-Yen-Chin, a eu aussi le talent d'adapter à son alphabet national les signes du Braille, et, en ce moment, dans une école près de Saïgon, il enseigne l'écriture en relief à ses petits compatriotes aveugles.

C'est Villey lui-même qui m'a fourni tous les renseignements que j'ai transcrits plus haut. Il avouait que pour le calcul il usait du cubarithme, mais que, pour les problèmes trop compliqués, il

était obligé d'y renoncer, n'étant pas un Inaudy. Pour la géométrie, il suit en pensée les démonstrations au tableau et ne trace pas de figures. De la géologie, de la botanique, il ne sait que ce que ses doigts et des lectures variées ont pu lui révéler. Ses manuels d'histoire et de géographie ont été copiés en Braille; un lecteur lui lit les livres plus développés. Pour la géographie, les cartes en relief de l'Institution suffisent à lui donner une vue d'ensemble de chaque pays; il y ajoute les détails par la pensée. Il écoute *deux heures* de lecture par jour sur les diverses matières afférentes à sa classe; il prend des notes, retient tout, se plaint seulement que l'intonation du lecteur ne soit pas toujours d'accord avec son propre sentiment. Du reste, intelligent, même supérieur, modeste et résigné, l'idole de ses maîtres et de ses camarades, plus complet que bien des voyants : il est heureux.

IV

Même en laissant de côté les lauréats comme Villey, qui ne sont que des exceptions, nous ne pouvons refuser notre admiration aux remarquables résultats obtenus par l'Institution nationale. C'est un sorte d'École supérieure des aveugles en France. Cette école recrute parmi ses meilleurs élèves la presque totalité de ses professeurs; leur savoir et leurs aptitudes sont garantis par un stage et de sérieux examens. On comprend que l'ambition suprême de la plupart des élèves est de devenir professeurs et de finir leurs jours dans cette douce maison où ils ont éprouvé la fierté de se sentir bons à quelque chose. Malheureusement le nombre des places est restreint, et les examens de fin d'année classent impitoyablement les élèves en deux catégories : professions libérales et professions manuelles. Ceux qui sont voués au filetage, au rempaillage des chaises, à la brosserie, etc., disent tristement : « Nous sommes condamnés aux travaux forcés. »

J'ai déjà dit que je ne parlerais pas de l'enseignement musical et de l'enseignement professionnel. Un mot seulement sur les récréations, sur les exercices physiques.

La gymnastique chez les garçons comprend, comme partout, des exercices d'assouplissement, le trapèze, les barres fixes, l'échelle

de corde, la course sur un terrain uni, le tricycle, le jeu de quilles, etc.

Si jamais exercices physiques sont utiles, même nécessaires à la jeunesse, c'est bien ici, au milieu de ces enfants pâles, débiles, lymphatiques et souffrants encore de l'hérédité malheureuse qui leur a souvent coûté la vue. Chez les garçons, les exercices et les travaux de force sont en honneur. Chez les filles, ce sont les travaux plus sédentaires, les exercices moins violents. Le matin, après déjeuner, elles remontent au dortoir faire leur lit et ranger leurs objets de toilette. En récréation, elles ont la balançoire, les promenades par groupes, les rondes, les farandoles avec une voyante en tête, sous les grandes allées d'arbres; surtout elles ont la danse. J'ai assisté à cet exercice et j'en ai gardé un délicieux souvenir : à un signal donné, les plus grandes élèves se détachent de l'ensemble, et chacune la main sur l'épaule de celle qui la précède, forment un monôme qui se dirige vers une grande salle de récréation. Une maîtresse se met au piano; le maître de danse les fait défiler en ligne, par deux, par trois avec changement de pied, changement de pas, en mesure. Tout cela est exécuté avec une précision toute militaire, sans raideur, sans gaucherie. A un commandement du maître, le piano attaque une valse, les jeunes filles s'enlacent deux à deux et elles dansent, elles tournent sans heurt, sans hésitation, dans l'enceinte qui leur est livrée avec la grâce de la jeunesse, la souplesse ondoyante de la valseuse enchantée ; sur leurs visages, qui rosissent, brille une satisfaction intime, un plaisir qui touche jusqu'aux larmes le spectateur ému. Pauvres enfants! Dans la joie de valser et d'être vues, elles oublient un moment qu'elles n'y voient pas.

J. DUSSOUCHET.

RAPPORT

SUR L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES ET DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES (ASPIRANTS-LETTRES).

Session de juin 1898.

MONSIEUR LE MINISTRE,

En vous adressant ce rapport sur les examens qu'ont eu à subir, le mois dernier, les candidats aspirants au professorat des lettres, j'ai le regret de constater tout d'abord que jamais, depuis douze ans que j'ai l'honneur de faire partie de la Commission chargée de juger ces épreuves, je n'ai assisté à un concours aussi faible. Bien que, mes collaborateurs et moi, nous ne nous soyons aucunement montrés plus exigeants que par le passé, nous n'avons pu vous proposer de décerner le diplôme qu'à neuf candidats, et cependant cent quatre-vingt seize concurrents avaient pris part aux épreuves écrites.

Épreuves écrites.

I. MORALE ET PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE A L'ÉDUCATION. — Les candidats avaient comme sujet : *Discuter cette opinion de Condillac : « Pour exercer la réflexion, il ne faudrait pas négliger la mémoire. Ces deux facultés sont également nécessaires : elles se donnent des secours mutuels, et ne peuvent se passer l'une de l'autre. »*

Comme on le voit, le sujet était facile. Il n'exigeait aucune connaissance spéciale ni en psychologie, ni en pédagogie. Du bon sens et un peu de « réflexion » suffisaient pour le traiter. En outre, le plan du développement était nettement indiqué.

Il arrive souvent que les « sujets faciles » sont désastreux pour la majorité des candidats. Cette vérité d'expérience a été constatée une fois de plus.

La plupart des aspirants ont certainement pris la plume, aussitôt le sujet dicté, sans réfléchir comme il convient. Beaucoup d'entre eux semblent même s'être abstenus de le lire avec attention, et la division si clairement indiquée leur a échappé.

Presque tous ont omis de définir la *réflexion*, ou, s'ils l'ont fait, ils ont donné de ce mot une définition si large qu'il est devenu synonyme à la fois de jugement, de raisonnement et de raison. Beaucoup l'ont confondue avec l'attention. Cette indétermination dans les idées des concurrents sur le point essentiel de leur sujet a donné à leurs développements quelque chose de pénible, souvent même de tout à fait incohérent.

Le défaut d'efforts vigoureux pour pénétrer le sujet s'est traduit dans le détail. On a assez bien démontré la nécessité de la mémoire. On a plutôt affirmé que démontré par des exemples caractéristiques la nécessité de la réflexion.

Le paragraphe consacré aux secours mutuels que se donnent les deux facultés présente une disproportion notable : tous les candidats ont plus ou moins clairement discerné le secours apporté par la mémoire à la réflexion : aussi ont-ils développé ce paragraphe avec une abondance banale. Mais ils ont fort peu tenté de rechercher le rôle exact de la réflexion dans la culture de la mémoire; c'était cependant une partie essentielle du développement. En résumé, on s'est étendu outre mesure sur la partie banale du sujet et l'on en a seulement esquissé la partie intéressante.

Un autre reproche sur lequel il paraît nécessaire d'insister, c'est la faiblesse excessive du style. Nous n'avons trouvé dans aucune copie de réels efforts de précision, de propriété dans l'expression. Les candidats se contentent du mot qui se présente dans l'improvisation et qui est souvent trop vague, sinon impropre.

Pour ces divers motifs, sur 195 copies qui nous avaient été remises, il n'y en a qu'une trentaine qui approchent de la moyenne ou qui la dépassent.

Deux copies seulement ont mérité la note 14; trois, la note 13; quatre, la note 12; cinq, la note 11; sept, la note 10; neuf, la note 9; — quatre-vingt-quatorze copies n'ont pas atteint la note 5; onze ont obtenu la note 0; trente et une ont la note 5; vingt, la note 6; onze, la note 7; neuf, la note 8.

Il est évident que beaucoup de candidats, poussés par des

motifs divers, se présentent sans être sérieusement préparés. Les meilleurs mêmes semblent mal comprendre ce que doit être une dissertation de pédagogie [1].

II. Littérature. — On demandait cette année aux candidats de déterminer la part qu'il convient de faire à Louis XIV dans la gloire littéraire du siècle auquel son nom reste attaché. Cette épreuve n'a pas donné les résultats que le jury était en droit d'attendre. Sur cent quatre-vingt-seize copies corrigées, un quart environ a mérité une note égale ou supérieure à la moyenne; quelques-unes seulement sont bonnes; beaucoup sont faibles, très faibles même; la plupart sont médiocres.

Le sujet proposé n'offrait pourtant pas de grandes difficultés. Avec des notions de littérature un peu réfléchies et quelque goût, il était aisé de le traiter convenablement.

Dans l'ensemble des compositions, les connaissances littéraires ont paru assez étendues; mais le plus souvent les aspirants en font un usage bien maladroit. On voit trop qu'ils font appel à la mémoire plus qu'à la réflexion. Ces connaissances, qui d'ailleurs n'avaient pas toutes été puisées dans les bonnes histoires de notre littérature, même là où elles étaient le mieux employées, servaient d'ornement plutôt que de preuves.

Cette culture exagérée de la mémoire nuit au jugement; la commission a eu trop souvent l'occasion de le constater. La faiblesse du raisonnement étonne quelquefois; les contradictions ne sont pas rares. Le goût, chez la plupart des candidats, n'est pas encore formé. Toutefois, nous avons plaisir à observer que de réels efforts ont été faits pour établir un plan régulier; malheureusement, cela n'a pas empêché plus d'un concurrent d'omettre la partie la plus importante de la composition. On est surpris de voir qu'ils ont négligé de montrer que Louis XIV a plus fait pour la littérature de son siècle en répandant autour de lui le goût des choses de l'esprit qu'en distribuant quelques maigres pensions. C'est une lacune regrettable.

Le style, ici encore, laisse beaucoup à désirer. Un très petit

---

1. Une étude de M. Jules Payot sur la *Composition de pédagogie* à l'examen du professorat sera prochainement publiée dans la *Revue pédagogique*.

nombre seulement de candidats ont su exprimer leurs idées avec correction, avec justesse et en termes assez précis.

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE. — Les concurrents avaient, en histoire, à traiter ce sujet : *La république de Venise; caractériser les différentes périodes de son histoire, insister sur la grandeur maritime et commerciale de Venise; marquer son rôle dans l'histoire de la civilisation européenne.* Ce texte aurait pu fournir aux candidats l'occasion d'attester leurs connaissances historiques en général, leur habitude de la réflexion et leur talent à faire revivre une civilisation éclatante. Bien peu d'entre eux ont réussi à montrer à la fois du savoir, de la réflexion et du coloris.

La connaissance des faits n'a pas toujours été suffisante. En général, les aspirants connaissent surtout les événements de l'histoire de Venise qu'il est facile de trouver dans tous les précis, c'est-à-dire la participation de Venise à la quatrième croisade et le tableau de la puissance maritime et commerciale de la république vers le XV[e] siècle. L'historique du gouvernement de Venise était déjà moins sûr. Enfin les auteurs de bon nombre de copies ont entièrement passé sous silence l'histoire des rapports de Venise et de Byzance avant la quatrième croisade et n'ont fourni que des indications tout à fait sommaires sur la vie vénitienne et le mouvement intellectuel et artistique de la ville à l'époque de la Renaissance. Cet élément du sujet, qui devait cependant tenir une place considérable dans la composition, semble ignoré de la plupart de ces jeunes gens. Il est regrettable que les candidats persistent à négliger en histoire tout ce qui n'est ni batailles, ni institutions, comme si l'étude des mœurs, des idées et des arts n'était pas un précieux enrichissement de l'histoire à notre époque. Enfin, la chronologie était souvent incertaine, particulièrement dans l'histoire du gouvernement vénitien.

L'intelligence des faits est souvent médiocre. Les légendes sur le caractère du gouvernement vénitien sont encore acceptées avec la plus grande crédulité et reproduites dans quelques copies. La portée des faits n'est pas exactement saisie; beaucoup de candidats écrivent qu'après la prise de Constantinople et la découverte de l'Amérique, Venise n'a plus d'histoire. La politique de Venise est rarement caractérisée d'une façon exacte : parce que Venise a

contribué à détourner de son but la quatrième croisade, les Vénitiens sont représentés comme absolument incrédules ou tout au moins peu soucieux de la religion. Mais où ce défaut apparaît le plus fortement, c'est lorsqu'il s'est agi de marquer le rôle de Venise dans l'histoire de la civilisation européenne. Les réflexions présentées à ce sujet ont été le plus souvent vagues, confuses, parfois même ridicules. Un candidat n'a-t-il pas naïvement écrit qu'il fallait compter au nombre des acquisitions que l'Europe devait à Venise l'usage des lanternes vénitiennes!

Enfin l'exposition des faits a bien souvent aussi laissé à désirer. Rarement les candidats ont su trouver, pour caractériser les différentes périodes de l'histoire de Venise, les phrases courtes et nourries qui, résumant tout un développement, peuvent aisément se graver dans la mémoire. Le plan tracé n'est pas toujours bien net. Quant au style, il est quelquefois d'une inexpérience désolante; ordinairement, il est plat et incolore.

On pourra juger de la faiblesse de la composition d'histoire par la statistique suivante :

1	copie a	obtenu la note.	0
3	copies ont	obtenu la note.	1
7	—	—	2
20	—	—	3
17	—	—	4
18	—	—	5
11	—	—	6
26	—	—	7
22	—	—	8
19	—	—	9
12	—	—	10
19	—	—	11
13	—	—	12
2	—	—	13
3	—	—	14
3	—	—	15

On ne peut dire que, comme valeur, les compositions de géographie aient été bien supérieures à celles d'histoire. On proposait aux aspirants l'étude des principaux ports de commerce sur la Méditerranée et sur les mers qui en dépendent. Je dois reconnaître que les connaissances des candidats sont pour la plupart exactes : le nombre d'erreurs matérielles relevées dans les copies est peu

considérable. Mais ce qu'on peut surtout reprocher à ces jeunes gens, c'est, une fois encore, de ne pas examiner avec assez d'attention le texte qui leur est remis, et, par suite d'une faute initiale de réflexion, de substituer à l'étude des *grands ports* qui, au point de vue commercial, présentent un intérêt de premier ordre, une longue et fastidieuse nomenclature de localités, dont la plupart n'ont qu'une importance fort médiocre. Parmi les concurrents qui ont fait judicieusement le choix qu'on leur demandait, il n'en est qu'un bien petit nombre qui, à propos des ports dont ils avaient à parler, aient montré qu'ils comprenaient l'importance des questions de géographie physique en ce qui concerne notamment la nature de la côte où le port est situé : profondeur d'eau, vents régnants, abris, et l'aspect de l'arrière-pays, sa condition au point de vue du relief et des facilités de communications. Combien aussi ont négligé, même pour les ports les plus considérables, de s'occuper de la nature du trafic qui s'y fait : marchandises d'exportation, marchandises importées, transit, lignes principales de navigation.

En somme, connaissances assez exactes, comme nous l'avons dit, mais courtes, superficielles, insuffisantes pour un candidat qui demande à obtenir le diplôme de professeur.

Langues vivantes. — Nous signalions déjà, l'an dernier, pour cette partie des épreuves un progrès qui ne s'est pas ralenti. Ce progrès s'étend aux cinq langues vivantes pour lesquelles les candidats s'étaient inscrits et se répartissaient comme il suit :

Langue anglaise	102
Langue allemande	78
Langue italienne	8
Langue espagnole	7
Langue arabe	1

Le progrès constaté s'applique surtout à l'examen écrit, et parmi les épreuves écrites, c'est le thème surtout qui mérite une bonne note. La grammaire est en général bien sue, et bon nombre de copies témoignent d'un sentiment réel de la langue. Dans les meilleures, la angue est non seulement correcte, mais même idiomatique.

La version est dans l'ensemble inférieure au thème. La traduction est très souvent timide · beaucoup de candidats semblent

craindre de s'écarter du mot-à-mot; ils croient donner le sens exact en traduisant littéralement. Ils ne pénètrent pas au delà de la surface du texte. Les mots, avec leur signification isolée, semblent en quelque sorte leur cacher le sens de l'ensemble. De là, non seulement de l'inélégance, mais beaucoup de faux sens.

Sur cent quatre-vingt-seize aspirants, quatre-vingt-dix ont obtenu des notes supérieures à la moyenne 10. C'est, comme on peut le voir d'après ce que nous avons dit plus haut, un résultat beaucoup plus satisfaisant que pour les autres épreuves. D'où cette conséquence que ces jeunes gens, qui viennent nous demander le diplôme de professeur dans les écoles normales ou les écoles primaires supérieures, où leur seront confiées les leçons de littérature, de grammaire et de langue française, d'histoire, de géographie, arrivent devant nous préparés pour la plupart insuffisamment, sauf pour une matière accessoire, que beaucoup d'entre eux n'auront jamais à enseigner et dont plusieurs abandonneront certainement l'étude, une fois obtenu le titre qu'ils recherchent.

J'insiste sur cette remarque qui pourrait faire naître dans de bons esprits l'idée de modifications à apporter au régime actuel de l'examen. Quoi qu'il en soit pour l'avenir, la constatation faite a porté le jury à maintenir une décision depuis longtemps prise et en vertu de laquelle nul candidat ne peut, une fois le résultat de l'examen écrit connu, obtenir le bénéfice de l'admissibilité aux épreuves orales s'il n'a la moyenne, soit au total 30 points, pour les compositions essentielles, c'est-à-dire compositions de pédagogie, de littérature, d'histoire et de géographie, les points obtenus en plus de la moyenne pour les langues vivantes ne pouvant servir à compenser l'insuffisance des autres copies. Je dois faire observer que cette décision a été votée à l'unanimité des membres présents de la commission, c'est-à-dire avec le complet assentiment de ceux de nos collègues spécialement chargés de la correction des devoirs d'anglais, d'allemand, d'italien, d'espagnol.

Dans ces conditions, étant donnée la faiblesse du concours, le nombre des admissibles ne pouvait être élevé et, de fait, jamais, je pense, il n'avait été aussi réduit : il n'a été que de 26.

Toutefois, par une décision exceptionnelle, un jeune homme de nationalité arménienne, élève de l'école normale de Saint-Cloud, a été autorisé, à titre étranger, à subir les épreuves orales, bien

que, pour l'écrit, il n'eut pas obtenu le nombre de points exigé des autres concurrents. La liste des admissibles, qui vous a été soumise le mois dernier, comprenait donc 27 noms.

Sur cette liste nous relevons, si nous rangeons les candidats par catégories suivant leurs qualités ou leurs fonctions :

Élèves de l'école normale supérieure de Saint-Cloud (y compris le candidat étranger)	7
Instituteurs publics	4
Instituteurs adjoints des écoles primaires supérieures	10
Répétiteur dans les écoles supérieures de la Ville de Paris	1
Instituteur délégué dans les écoles normales	1
Membres de l'enseignement privé	2
Etudiants libres	2
TOTAL	27

Épreuves orales.

Vous aviez, il y a quelques mois, approuvé l'idée de donner aux candidats des conseils dont ils paraissaient avoir grand besoin, surtout pour une épreuve qui ne produisait que de piètres résultats, l'épreuve de lecture expliquée. Ces conseils ont fait l'objet d'un article paru, l'hiver dernier, dans la *Revue pédagogique*. Il ne semble pas qu'ils aient été inutiles. Sans être encore bien satisfaisante, l'épreuve s'est améliorée. L'an dernier, s'il m'en souvient bien, nous n'avons pu, pour un nombre d'aspirants plus élevé que cette année, donner qu'une seule note supérieure à la moyenne. Cette fois, quatre candidats ont eu, pour la lecture expliquée, la moyenne (10 sur 20); un autre a obtenu la note 11; trois, la note 12; un enfin, la note 13. Toutefois la lecture expliquée reste encore l'épreuve la plus faible. Pour l'ensemble des candidats, la moyenne est seulement de 7,77, alors qu'elle s'élève à 8,16 pour la leçon, à 9,99 pour la correction du devoir et atteint 11,15 pour les langues vivantes.

En ce qui concerne la leçon, à laquelle il est d'usage depuis de longues années d'attribuer le coefficient 2, nous avons coutume d'organiser l'examen de façon que, suivant les résultats d'un tirage au sort, une moitié des candidats aient à traiter une question de littérature ou de grammaire, l'autre moitié une question

d'histoire ou de géographie. Les choses sont en outre disposées de telle sorte que ceux qui ont développé un sujet de littérature ou de grammaire aient à corriger une copie de géographie ou d'histoire, et réciproquement. Ainsi chaque candidat est forcément examiné sur chacune des catégories de matières qui forment le programme de ce concours.

Nous ne constatons pas de notables différences, quant à la valeur des leçons de littérature, d'histoire ou de géographie. La moyenne est sensiblement la même : un peu plus élevée pour les leçons de littérature, un peu plus basse pour les leçons d'histoire. Mais la grammaire semble négligée. Nous ne proposons aux candidats que peu de leçons de grammaire : cette année, nous n'en avons même fait traiter qu'une, sur la conjugaison du verbe. Ainsi qu'il est arrivé trop souvent, les résultats n'ont pas été brillants : des parties importantes de la question ont été ou à peine abordées ou même entièrement passées sous silence par le candidat à qui nous n'avons pu accorder que la note 4. Je crois devoir signaler cette faiblesse regrettable de nos futurs professeurs en grammaire, et j'aurais volontiers tendance à augmenter pour l'avenir le nombre des leçons de grammaire, jusqu'à ce que les candidats aient mieux compris l'intérêt qu'il y a d'arrêter leur attention sur cette matière d'enseignement, d'une importance indéniable dans nos écoles normales et nos écoles primaires supérieures.

Nous avons vu plus haut que la moyenne des épreuves orales d'anglais et d'allemand (un seul candidat admissible a été interrogé sur l'espagnol), est notablement plus élevée que celle des autres épreuves. Néanmoins l'oral a été moins satisfaisant que l'écrit. La prononciation est presque toujours défectueuse. On n'obtient pas de la plupart des candidats qu'ils accentuent correctement.

Les examinateurs spéciaux se plaignent que l'épreuve orale n'ait pas été préparée avec assez de soin. Le livre prescrit n'a guère été étudié; quelques aspirants, sans nul doute, l'avaient à peine entr'ouvert. Ils comptaient sur le hasard, sur la chance, sur l'inspiration... et l'inspiration ne venait pas.

Pour un assez grand nombre, la conversation n'a pas été mauvaise.

Le petit nombre des candidats admissibles aux épreuves orales

a encore été singulièrement réduit quand cette partie de l'examen a été achevée, et, comme je le disais en commençant ce rapport, nous n'avons pas cru possible de vous proposer cette année pour le diplôme plus de neuf concurrents. Nous n'avons eu aucun scrupule à nous montrer rigoureux : il importe, en effet, de maintenir à un niveau élevé notre professorat, sorte d'agrégation primaire, et de ne pas délivrer trop aisément à des jeunes gens, insuffisamment préparés, ce diplôme qui doit leur ouvrir l'accès aux emplois supérieurs de l'enseignement. Presque tous sont d'ailleurs déjà pourvus d'emplois et peuvent, sans que leurs intérêts soient pour cela lésés, poursuivre dans les postes d'adjoints ou dans les fonctions d'instituteurs des écoles élémentaires, une carrière honorable, quoique plus modeste.

Les neuf candidats qui, seuls, ont réussi cette année sont :

Élèves de l'école normale supérieure de Saint-Cloud (plus le candidat étranger)	3
Instituteur public	1
Instituteurs adjoints des écoles primaires supérieures	3
Répétiteur dans les écoles supérieures de la Ville de Paris.	1
Etudiant libre	1
TOTAL	9

Daignez agréer, Monsieur le Ministre, l'assurance de mon respectueux dévouement.

L'Inspecteur général,
Président du jury d'examen,

F. MARTEL.

LA PRÉPARATION DE LA CLASSE

[Les pages qui suivent sont extraites d'un article publié dans le *Bulletin de l'Instruction primaire de la Manche*, sous la signature de M. Deries, inspecteur d'académie.]

La classe n'est pas préparée. La classe est insuffisamment ou irrégulièrement préparée. La classe est mal préparée. — Ce sont là des formules toujours semblables à elles-mêmes qui reviennent avec une inquiétante périodicité dans les rapports de MM. les inspecteurs primaires et dénoncent officiellement, en des termes identiques. l'existence d'une sorte de fléau non pas universel, mais du moins très répandu qui sévirait à l'heure actuelle dans un certain nombre d'écoles.

Ce mal, pour être juste à l'égard du présent, ne date probablement ni d'hier, ni d'aujourd'hui. Il est plus vraisemblable qu'il est à peu près aussi vieux que l'école elle-même. S'il est maintenant plus visible qu'autrefois, c'est que notre organisation pédagogique a varié, que nos programmes ne sont plus les mêmes et que le nouveau plan d'études de 1882, à la fois plus large et plus profond que l'ancien, est incompatible avec les us et coutumes de jadis. Les hommes sont toujours demeurés les mêmes. Seules les choses ont changé et c'est ce changement des choses qui peut parfois donner l'illusion d'un changement d'hommes.

Rien de plus simple, de plus aisé, de plus accessible à tous que la classe d'autrefois dont une foule d'occupations matérielles faisaient à elles seules tous les frais. Tracer au tableau noir ou sur les cahiers des élèves des modèles d'écriture, choisir des dictées, des problèmes, des exercices de style dans quelques recueils connus composés avec ou sans corrigés à l'usage des maîtres par des éditeurs complaisants, tout cela n'exigeait ni beaucoup de temps, ni beaucoup de peine. Pour le surplus de l'enseignement on adoptait un manuel d'histoire et de géographie. On le faisait réciter tranche par tranche, individuellement ou collectivement, à l'aide du questionnaire annexé à chaque chapitre et l'on arrivait ainsi tout naturellement, sans grand effort, ni physique, ni intellectuel, au bout de la journée, de la semaine et de l'année scolaire. Le métier d'instituteur, sans être

reposant, n'avait rien de très pénible. La besogne quotidienne, toujours la même, avec ses étapes quotidiennes toujours les mêmes aussi, exigeait plus encore de l'ordre, de l'exactitude et de la régularité que de l'aptitude proprement dite et de la méthode. La préparation n'était pas nulle, mais elle était quasi-nulle : le livre se substituant au maître et le dispensant pour l'ordinaire de toute intervention personnelle par la parole.

Rien de plus complexe, de plus difficile au contraire que la classe d'aujourd'hui. Ce ne sont pas seulement les matières du programme qui ne sont plus les mêmes, ce sont aussi les méthodes. Des matières nouvelles sont venues en grand nombre s'ajouter aux matières anciennes et les matières anciennes elles-mêmes ont cessé d'être enseignées comme elles l'étaient autrefois. La lecture, du moins pour les élèves quelque peu avancés, n'est plus cet exercice tout mécanique qui consistait à déchiffrer quelques pages. A l'interprétation matérielle par l'œil et par la voix s'unit l'interprétation intellectuelle par l'esprit. Tout morceau lu et expliqué doit être compris de tous au préalable, et pour être ainsi compris, il doit nécessairement être expliqué. Et l'explication elle-même ne doit être ni trop vaste, ni trop étroite. Il ne faut ni tout dire, ni ne rien dire, mais se maintenir exactement dans les limites de ce qui doit être dit. Trop long, le commentaire portant soit sur les mots, soit sur les idées, tournerait à la digression et ne laisserait aucun souvenir précis chez les enfants. Trop bref, il ne leur dirait rien et, s'il en restait quelque chose, il n'en resterait que quelques formules verbales surtout propres à déguiser l'absence réelle de pensée vraie. Tout n'est pas fait non plus quand le texte d'une dictée a été lu et relu, qu'on l'a épelé mot par mot, que les élèves ont corrigé eux-mêmes leur fautes d'orthographe ou que le maître les a corrigées à leur place. La dictée doit être elle-même commentée et dans la forme et dans le fonds comme un morceau de lecture et de récitation. Et rien de tout cela ne saurait être fait, non seulement sans une bonne culture générale de l'instituteur, mais aussi sans un véritable travail préliminaire de réflexion. Les leçons de choses sont trompeuses et leur facilité n'est qu'apparente. On sait seulement d'où l'on part, mais faute de dessein préconçu on ignore bien souvent où l'on arrive. Par une pente insensible on abandonne le terrain solide de ce qui est à la portée de l'enfant pour pénétrer dans la région, peu accessible au jeune âge, de la science pure. Il faut à tout le moins avoir les choses sous la main et pour les avoir sous la main, il faut tout d'abord prendre la précaution de les y mettre. Ce n'est rien si l'on veut, mais c'est pourtant quelque chose puisque tout le monde ne le fait pas. Il ne suffit pas de tracer au tableau un dessin même très artistique en le donnant à reproduire tel quel aux élèves, il faut le tracer partie par partie devant leurs yeux, afin de les familiariser avec le travail rationnel autant que manuel de l'exécution.

Collections d'insectes, de plantes et de minéraux, tout cela doit être réuni et une fois réuni, doit être utilisé selon les besoins propres du moment. Les cartes toutes faites pendues à la muraille sont parfaites, si parfaites que leur perfection même devient un défaut et l'on en peut dire autant des cartes des atlas même élémentaires. Il est bon que le maître fabrique lui-même quelques tracés géographiques appropriés à ses leçons mêmes et qui seront d'autant meilleurs qu'ils seront plus simples, moins surchargés de détails et mieux adaptés à ce qui constitue l'objet propre de la leçon du jour. A tout le moins, un croquis est toujours nécessaire pour donner aux idées une forme concrète et les faire pénétrer par l'œil dans l'esprit. Une foule de petites expériences sont d'autant plus démonstratives qu'elles sont plus familières. Encore faut-il les établir avec les menus matériaux dont on dispose.

Les livres ne manquent pas. S'il y en a de mauvais ou simplement de médiocres, il y en a aussi d'excellents. Mais les meilleurs ne se suffisent pas à eux-mêmes. S'ils sont toujours nécessaires pour déposer dans les esprits des formules précises et définitivement arrêtées dans leur forme, ils sont toujours incomplets quand il s'agit de faire comprendre. Si clairs soient-ils, ils demandent toujours à être interprétés par la parole du maître. Que celui-ci fasse ou ne fasse point de leçon proprement dite, il faudra toujours qu'il parle. S'il se contente du livre, il devra prendre la parole pour donner, ne serait-ce que sommairement, les éclaircissements presque toujours indispensables. Si le livre ne lui suffit pas, il s'en sépare pour enseigner par lui-même, il faut que la leçon soit arrêtée dans son esprit dans ses lignes principales. Ce n'est pas que ces petites leçons d'école primaire élémentaire, quel qu'en soit l'objet, soient bien difficiles à préparer. Ce sont toujours des expositions nécessairement très sommaires, d'autant meilleures qu'elles comportent un moins grand nombre d'idées, pourvu que ces idées soient des idées simples, claires et accessibles aux enfants. Il s'agit surtout de séparer l'ivraie du bon grain et, ici, l'ivraie c'est l'ensemble de tous ces détails stériles au milieu desquels se complaisent les débutants et parfois aussi les vétérans inexpérimentés. Le bon grain, ce sont les notions fondamentales, essentielles, les pensées maîtresses que l'enfant doit emporter de l'école, non pour un temps généralement très court, mais pour toujours, parce qu'elles constituent des connaissances positives, indispensables, ou qu'elles sont par nature propres à son développement intellectuel et moral. Or, pour ces petites expositions, deux choses s'imposent : le savoir et le savoir-faire; le savoir-faire au moins autant que le savoir proprement dit, à moins que l'on désigne sous ce nom de savoir cette clarté et cette simplicité de la science saine et vigoureuse que l'on a appelées les vertus des forts. Certes, point n'est besoin pour faire dans un cours moyen de bonnes expositions d'histoire, de géographie, de sciences physiques et naturelles, de

morale ou d'agriculture, dont la durée ne peut ni ne doit excéder un quart d'heure, d'être amplement documenté. Il suffit le plus souvent de savoir exactement ce que l'on veut dire, mais pour savoir ce que l'on veut dire, ce n'est pas assez d'ouvrir un livre à la page correspondant au sujet que l'on se propose de traiter. Ici tout est affaire d'agencement, d'adaptation, de mise au point. Prenez les mêmes matériaux, disposez-les différemment, ici vous avez un amas informe qui ne ressemble à rien, là un petit édifice solide et d'une bonne ordonnance. Rien ne vaut l'aptitude pédagogique qui permet seule de faire œuvre non de maçon, mais d'architecte. Mais si l'aptitude pédagogique est parfois un don naturel, ce n'est pas moins aussi un produit de l'effort, un résultat du travail conscient et réfléchi.

Bien des maîtres qui se plaignent sans cesse de la prodigieuse étendue des programmes, de la multiplicité de leurs exigences, s'ingénient eux-mêmes à compliquer ce qui est simple, à amplifier sans mesure ce qui est singulièrement restreint dans la pensée du législateur. Ce sont eux qui, sans s'en apercevoir, pour ne point savoir en chaque ordre d'études opérer avec sûreté la distinction du superflu et du nécessaire, surchargent inutilement et leur propre esprit et l'esprit des élèves d'une foule de connaissances stériles. Apprendre à s'arrêter à l'endroit précis où il convient de s'arrêter est encore une de ces choses plus aisées en apparence qu'en réalité, qui exigent non seulement du tact naturel, mais aussi un judicieux discernement qui est lui-même le fruit de la réflexion.

Sous sa forme la plus simple, la préparation de la classe n'est que l'intelligente observation de l'emploi du temps. A chaque jour, à chaque semaine, à chaque mois revient sa tâche. Il n'est pas de meilleur ni même d'autre moyen d'arriver sans lenteur comme sans précipitation au bout du programme à l'heure voulue, que d'arrêter à l'avance le plan de chaque journée, et ce plan une fois arrêté, de s'y conformer dans la pratique. Plus d'un maître n'a point cette sagesse et quand on l'interroge ne sait exactement ni ce qu'il a fait ni ce qui lui reste encore à faire. Pris à l'improviste, il parle d'une révision indéterminée, la révision consistant généralement dans une sorte de trêve scolaire qui revient par trop souvent et se prolonge aussi outre mesure.

Quelles leçons les enfants auront-ils à apprendre? Quels devoirs auront-ils à faire? Dans combien de cas ces questions sont-elles résolues séance tenante et la plupart du temps au hasard ou, comme on dit, au petit bonheur. Voici sur la chaire *le Volume*, l'*École moderne*, l'*Instruction primaire*, l'*Auxiliaire du Maître* ou tout autre journal pédogogique. On ouvre rapidement le dernier numéro et sans plus tarder on se met à dicter le problème, le texte d'orthographe, le sujet de composition française qui sont tombés accidentellement sous les yeux. Le problème est-il bien en rapport avec les connaissances actuelles des élèves en arithmétique? Le texte d'orthographe est-il

réellement une application des dernières leçons de grammaire? Le sujet de composition française est-il plus difficile que ceux qui l'ont précédé et plus facile que ceux qui doivent le suivre? Autant de questions qui méritent bien un examen sommaire et qui la plupart du temps ne sont même pas posées par certains maître dans certaines écoles. Voilà comment les élèves qui font au début de l'année des devoirs difficiles ou à la fin des devoirs faciles, qui sont traités au cours moyen comme au cours élémentaire ou inversement, qui passent ainsi tour à tour par une série d'exercices sans aucun lien rationnel et ne présentant, au point de vue pédagogique, dans leur succession, aucun caractère de progression, ne réalisent jamais de progrès. Rien de plus déconcertant qu'un pareil régime qui est celui de l'incohérence, rien de plus illogique aussi.

Serait-il donc bien difficile d'avoir dans chaque école un modeste cahier de textes analogue à celui dont la tenue est obligatoire dans les lycées et collèges ? Un bon maître est forcément un maître qui lit. Au cours de ses lectures, il remarque dans tel ou tel livre un passage intéressant, il le note au passage, le retranscrit et voilà une excellente dictée naturellement trouvée, qui sera utilisée en temps voulu. Qu'il prenne l'habitude de relever ainsi au passage tout ce qui mérite d'être relevé et il aura bientôt un recueil personnel de textes d'orthographe, de lecture expliquée et de récitation qui sera son œuvre et sera d'autant meilleur qu'il sera son œuvre propre. Il suffira à l'Inspecteur primaire d'y jeter un coup d'œil pour voir si le choix a été fait avec intelligence, avec sûreté et avec goût. Et il en sera de même pour les problèmes d'arithmétique et les sujets de composition française. Il y aura dans le cahier de textes des exercices pour chaque cours et, dans chaque cours, pour chaque trimestre de l'année scolaire. Il ne sera pas nécessaire d'ailleurs de recommencer indéfiniment la même besogne. Pour ne point se répéter ni donner sans cesse les mêmes devoirs à des générations successives d'écoliers, ce qui n'irait pas sans inconvénients, il suffira au maître de tenir son recueil au courant, de l'améliorer insensiblement chaque année par voie d'additions et de suppressions. Ce ne sera pas grand' chose que la tenue de ce cahier de textes qui sera pour le service de l'inspection un précieux instrument de contrôle, mais ce sera pourtant quelque chose de fort utile et de fort important. Inutile de demander à chacun de rédiger à l'avance la collection complète des devoirs de l'année. Sans réglementation autre que celle qu'ils voudront bien adopter eux-mêmes, les maîtres n'auront qu'à se mettre en mesure d'arrêter à l'avance la sucesssion rationnelle des travaux de leurs élèves.

Quant au *Carnet de préparation* qui n'est, sous un pseudonyme, que la résurrection de l'ancien *Journal de classe*, il a fait son temps. L'expérience l'a condamné et la loi a sanctionné elle-même cette condamnation de l'expérience. Institué par l'arrêté ministériel du

17 avril 1866, à l'époque où notre enseignement primaire était encore pour ainsi dire dans l'enfance, il a été supprimé officiellement par l'arrêté ministériel du 14 octobre 1881.

Le nouveau carnet dit *de préparation* est ainsi proscrit à la fois par les faits et par les règlements. Quelque forme qu'on essaie de lui donner, il tombe toujours sous le coup des mêmes critiques et constitue un travail aussi inutile qu'écrasant. En toutes choses, et en pédagogie plus que partout ailleurs, il faut distinguer les faux et les vrais efforts, les vrais efforts qui sont les efforts féconds, ce qui ne les empêche pas d'être en même temps économiques et les faux efforts qui sont les efforts stériles ou encore les efforts où le rendement n'est pas en rapport avec la somme d'énergie dépensée. Or le carnet de préparation ne peut affecter que deux types : ou bien il renfermera telles qu'elles seront faites toutes les leçons de l'école dans leur succession d'ailleurs singulièrement variée, ou bien il ne contiendra que les plans, canevas, sommaires ou résumés de ces leçons. On ne saurait évidemment astreindre les maîtres à rédiger par avance toute les expositions de tout ordre qu'ils auront à faire. Ce serait leur imposer l'obligation de composer eux-mêmes, chapitre par chapitre, des traités manuscrits correspondant à toutes les parties du programme et il est difficile de voir en quoi ces traités manuscrits de morale, d'instruction civique, d'histoire et de géographie, de sciences physiques et naturelles ou d'agriculture seraient supérieurs aux livres imprimés dont ils ne feraient vraisemblablement que reproduire le fond et parfois le texte même. Les petites leçons d'école primaire, sur quelque matière qu'elles portent, sont toujours telles qu'elles valent surtout, et l'on pourrait même dire uniquement, par la mise en œuvre. Ce qui en fait le prix, c'est précisément ce qui résulte de l'improvisation réfléchie, à savoir un simple et habile arrangement laissant au maître la faculté de se mouvoir librement et de modifier lui-même son œuvre au gré des circonstances, selon le degré d'intelligence ou d'avancement de la majorité de ses élèves.

Restent donc les plans, sommaires, canevas ou résumés destinés non plus à reproduire la leçon elle-même *in extenso*, mais simplement à en indiquer la disposition générale, l'ordonnance et même la physionomie. Mais ces plans, sommaires ou résumés, que sont-ils dans la réalité, et étant donné ce qu'ils sont et ce qu'ils ne sauraient peut-être même ne pas être, quels avantages présentent-ils au point de vue de la bonne direction de l'enseignement ? Pour l'apprendre expérimentalement, j'ai tenu à consulter les carnets de préparation eux-mêmes qui se sont multipliés dans le département depuis quelques années et j'en ai feuilleté environ une cinquantaine. Tous ou presque tous sont rédigés conformément à un modèle unique et présentant par suite les mêmes défauts. La plupart ne renferment ni véritables plans, ni vrais résumés susceptibles de donner une idée quelconque des leçons correspondantes. Qui voudrait aller du plan de la leçon

à la leçon elle-même, ce qui est pourtant le seul objet rationnel de l'institution, ne saurait le faire avec quelque succès, parce que le plan n'est le plan de rien et que le résumé ne résume rien du tout. Combien de fois ce travail qui devrait précéder la classe semble-t-il au contraire l'avoir suivie, le seul but non dissimulé de l'auteur étant moins de préparer effectivement la classe que de se mettre en règle avec les exigences de ses supérieurs? Tel carnet rédigé une fois pour toutes était vraisemblablement destiné à être présenté chaque année à toute réquisition par la simple substitution d'une nouvelle date à l'ancienne. Il n'y a pas lieu, du reste, de s'indigner outre mesure contre ce petit subterfuge, étant donné que le carnet de préparation, s'il est bien dirigé à l'origine, ne saurait être l'objet d'un recommencement perpétuel. Or, si on le rédige une fois pour toutes avec l'intention préalable d'en faire un usage indéfini, en quoi et comment assure-t-il la préparation immédiate de chaque classe? Que sera-ce si le carnet ne renferme, sous le nom de sommaires et de résumés, que des transcriptions de tables des matières ou d'en-têtes de chapitres empruntés à des précis de morale, d'histoire et de géographie ou de sciences physiques ou naturelles, transcriptions qui, brèves ou longues, n'apprennent rien sur la leçon même. S'agit-il d'une leçon sur la famille, on lit : « La famille, sa composition; droits et autorité du père et de la mère; obéissance et respect. » Et c'est tout. — Ici, il est question des combustibles. On lit : « Des combustibles; le bois de chauffage, la houille et le coke, la tourbe. » Et c'est tout encore. — A de rares exceptions près, les divers carnets de préparation qu'il m'a été donné de parcourir ne sont que de simples registres de comptabilité scolaire indiquant, en quelque sorte, l'entrée et la sortie des matières à enseigner. Bons ou mauvais, ils ont d'ailleurs le commun défaut d'exiger un temps infini sans que le temps ainsi dépensé soit d'un réel profit ni aux maîtres, ni aux élèves.

Or le temps, aujourd'hui surtout que des tâches nouvelles telles que celles des cours d'adultes et des conférences populaires sont venues s'ajouter, pour le personnel, aux tâches anciennes, est si précieux qu'il n'en faut laisser perdre aucune parcelle. Les bons maîtres seront toujours les bons maîtres, comme les mauvais seront toujours les mauvais. Les premiers prépareront toujours leur classe sans qu'il soit nécessaire de les astreindre à une obligation telle que celle de la tenue du carnet de préparation. Quant aux mauvais, ils se dispenseront toujours de la préparer, quelles que soient les prescriptions matérielles que l'on fasse peser sur eux. Ils présenteront des carnets plus ou moins régulièrement tenus, mais la classe sera toujours semblable à elle-même.

A vrai dire, ce que l'on réclame du personnel enseignant, sous le nom de préparation de la classe, est à la fois bien plus simple et bien plus aisé qu'on ne le croit généralement. Il ne s'agit nullement d'une besogne qui passerait les forces d'un homme par ailleurs très occupé, le privant du repos physique qui lui est nécessaire et des loisirs légi-

times que réclame la vie de famille. Ce n'est point une tâche de manœuvre. Un instituteur doit lire et la lecture est pour lui une des formes les plus saines et les plus agréables du repos pour conserver une certaine vie intellectuelle. Il doit lire pour que les choses de l'esprit ne finissent point par lui devenir tout à fait étrangères, et en lisant pour lui-même, il lira aussi, presque sans s'en douter, pour autrui. On ne lui demande même pas de lire d'une façon exclusive des livres proprement professionnels. Il a été fondé récemment dans la Manche une bibliothèque pédagogique circulante où l'on trouve un peu de tout, depuis des *Mémoires* comme ceux de Marbot, du sergent Bourgogne, du général Trochu, des récits personnels comme celui de l'Expédition au Pôle Nord de Nansen, jusqu'à des romans comme le *Désastre* des frères Margueritte. Tout cela est vivifiant, bien propre à hausser le niveau intellectuel des lecteurs, et sans aucune visée pédagogique spéciale.

C'est surtout aux jeunes instituteurs et aux jeunes institutrices que s'adressent mes conseils. Qu'ils se disent bien une chose : le meilleur moyen de n'avoir point par la suite à travailler chaque jour peut-être inutilement, c'est de travailler avec régularité utilement dès leurs débuts. Une fois que l'on s'est bien rendu maître de toutes les matières des programmes, qu'on se les a vraiment assimilées, et plus d'une année est nécessaire à cet effet, la classe se fait en quelque sorte d'elle-même, sans secousse et sans effort, à la seule condition de continuer à prendre un certain nombre de dispositions matérielles indispensables. L'aptitude pédagogique ne tombe point des nues. Elle s'acquiert non seulement lentement, mais péniblement et il faut faire effort pour l'acquérir alors que l'esprit est encore souple et que les facultés dociles se prêtent sans peine au labeur qui les perfectionnera. Le tort commun des débutants est de croire qu'ils possèdent la science infuse et qu'il leur suffit d'ouvrir un tiroir pour déverser dans les intelligences enfantines tout le savoir contenu dans leurs cours d'école normale. Ce qu'il y a de pis que l'ignorance, disait Socrate, c'est la fausse science, c'est-à-dire l'ignorance qui s'ignore parce que la première se corrige par la conscience qu'elle a d'elle-même, tandis que la seconde est incorrigible par le seul fait de son inconscience. Les maîtres qui, sur le tard, à la veille de leur admission à la retraite, auraient encore besoin de préparer leur classe, sont ceux qui ne l'ont jamais préparée à l'heure où il y avait pour eux possibilité et nécessité de le faire. Et nous ne parlons pas ici de ceux qui ont été surpris par un brusque changement de programmes, nous parlons de ceux-là mêmes qui ont été formés dès l'école normale en vue des exigences des programmes nouveaux.

Travaillez donc quand vous êtes jeunes. Travaillez intelligemment et travaillez aussi franchement, sans essayer de donner le change ni à vous-mêmes, ni aux autres, et plus tard vous bénéficierez de ce travail des premières années. Il n'y aura pas seulement pour vous un

bénéfice immédiat au moment même où vous accomplirez cette tâche. Il y aura aussi et surtout un bénéfice permanent qui se répartira sur toute votre carrière. Mais si vous contractez dès l'abord des habitudes de paresse matérielle ou de paresse intellectuelle, vous aurez passé dans les écoles sans laisser nulle part de traces de votre passage. Le hasard heureux d'une inspection pourra vous valoir, à un moment ou à un autre, une bonne note accidentelle. Et à supposer qu'on se trompe ainsi une fois sur votre compte, vous n'en serez pas moins, en dépit de ce jugement favorable, ce que vous êtes.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

A mesure que les sociétés humaines atteignent un degré plus haut de civilisation, le cercle de leur curiosité s'agrandit. La terre, que les théories astronomiques nous représentent comme occupant dans l'espace une place relativement infime, devient trop étroite aux imaginations aventureuses. Un désir passionné les obsède, celui d'entrer en communication, autrement que par l'intermédiaire d'un frêle rayon de lumière, avec les mondes qui constellent la voûte azurée.

Cet espoir est moins chimérique qu'on ne le croirait à première vue. Nous recevons en effet, à des intervalles variables, et sans l'avoir sollicité, des envois des corps célestes. Ce sont les aérolithes, appelés aussi météorites ou bolides. Le malheur est que ces colis postaux d'un genre spécial tombent rarement en des mains capables d'en tirer parti, et qu'un certain mystère plane toujours sur leur origine.

Bien minime est sans doute, parmi les pierres tombées du ciel, la proportion de celles qui sont recueillies et analysées dans nos laboratoires. Il est bien rare aussi que leur chute soit observée simultanément par plusieurs témoins dont les rapports concordants permettent de déterminer la trajectoire du projectile et sa vitesse. Les deux cas se présentent, cependant, et chaque fois ils sont enregistrés avec une légitime curiosité par les hommes de science. Sans entrer dans le détail des statistiques, nous citerons quelques faits bien établis et assez imprévus qui s'en dégagent.

Les aérolithes ne sont point, comme on se l'est imaginé autrefois, d'origine atmosphérique ou terrestre. Rien n'autorise non plus à croire qu'ils viennent du soleil ou de la lune. Ils nous arrivent des régions les plus diverses de l'espace, avec des vitesses variant de 10 à 100 kilomètres par seconde, bien supérieures, par conséquent, à celles des projectiles d'artillerie. Froids à l'intérieur, ils s'échauffent superficiellement jusqu'à l'incandescence ou à la fusion, en comprimant l'air sur leur passage.

Soumis à l'analyse chimique, ces corps ne révèlent aucun élé-

ment qui ne nous soit déjà familier. Mais il y a plus : tous présentent une analogie de composition frappante. Le fer y domine en première ligne, puis le magnésium, puis le nickel. En somme, ces échantillons minéralogiques se ressemblent autant que s'ils étaient extraits au hasard de la même carrière ou du même filon.

Il semble difficile de ne pas en conclure que tous les aréolithes connus ont une origine commune et sont les fragments d'un même corps céleste. Mais alors quelle cause a pu les disperser dans toutes les régions de l'espace que parcourt la terre, et sans laisser subsister aucune relation apparente entre leurs directions et leurs vitesses? Singulière énigme, qui n'a encore suscité, à titre d'explication, que des hypothèses bien chancelantes.

Mais si les météorites nous posent ainsi un problème des plus épineux, le fait incontesté de leur existence ne pourrait-il pas apporter quelque lumière dans d'autres questions toujours débattues, et d'un haut intérêt philosophique? Dans trois occasions au moins, des chercheurs consciencieux ont été amenés à le croire.

Nous savons, par exemple, qu'à une époque reculée les conditions de température exigées pour le développement des formes vivantes ne se rencontraient pas sur la terre ; d'autre part, il n'est pas moins certain que tout être organisé provient d'un ancêtre semblable à lui. Devant cette contradiction apparente les biologistes verraient volontiers dans un aérolithe le véhicule indispensable du premier organisme vivant qui se soit montré sur notre globe.

Mais ce n'est pas tout de faire apparaître la vie. Il faut expliquer sa persistance pendant les millions d'années que paraissent embrasser les périodes géologiques et que réclame l'évolution présumée des formes animales. Ni la terre, abandonnée au refroidissement, ni le soleil considéré comme un simple foyer incandescent, ne peuvent maintenir aussi longtemps la température entre les limites étroites qui sont compatibles avec la vie. Lord Kelvin l'a démontré en s'appuyant sur les lois les mieux établies de la physique. Ici encore des chutes répétées de météores fourniraient la source de chaleur demandée. Ils peuvent maintenir ou relever la température du soleil, soit par leur combustion, soit par la transformation de leur force vive en calorique.

Enfin nous observons sur la terre, et plus encore sur la lune,

des accidents du sol dont la genèse ne semble pouvoir se rattacher à aucune des causes habituellement observées : retrait, éruption, plissement ou érosion. Ces formes montagneuses insolites ne seraient-elles pas les empreintes laissées par d'énormes projectiles venus des profondeurs de l'espace?

L'examen approfondi de toutes ces questions nous entraînerait fort loin. Nous discuterons seulement la dernière, celle de l'origine météorique ou *balistique* — pour emprunter un mot au vocabulaire de l'artillerie — des montagnes lunaires.

On sait quel aspect étrange nous offre la surface de notre satellite. Partout des bassins ou des orifices circulaires. Le planisphère de Schmidt en figure plus de trente mille. Ces fosses, en général très profondes et entourées d'une sorte de bourrelet, peuvent mesurer 100 kilomètres de diamètre et davantage. Beaucoup d'entre elles montrent vers leur centre un massif montagneux, surgissant isolé d'une plaine unie.

A diverses reprises, on a tenté de reproduire ce relief par des procédés de modelage. On s'est proposé ensuite, pour jeter quelque lumière sur son origine, d'arriver à un résultat semblable par des artifices mécaniques, laissant le moins de place possible à l'intervention calculée de l'opérateur. Ces essais ont été dirigés par des principes différents, suivant que leurs auteurs étaient portés à l'avance à considérer telle ou telle cause comme ayant agi plus activement sur notre satellite. Les uns, partisans de la théorie volcanique, comme Poulett Scrope et M. Stanislas Meunier, ont cherché à déterminer, par l'action de la chaleur, un dégagement de bulles dans une masse pâteuse. D'autres, favorables à l'origine météorique, ont étudié l'action de masses sphériques, tombant sur des couches convenablement préparées.

M. Hermann Alsdorff a donné récemment, dans le journal *Gœa* (nos 1, 2, 3, année 1898), un résumé historique des expériences faites dans cette dernière direction. Elles n'avaient point fourni jusqu'ici, nous dit-il, de résultats pleinement satisfaisants. Ou bien les empreintes obtenues reproduisaient une partie seulement des formes observées, sur la lune; ou bien l'obligation d'employer des compositions spéciales, telle que des mortiers à prise rapide, rendait trop invraisemblable l'hypothèse d'un pareil concours de circonstances.

On peut chercher à lever la première objection en variant les conditions de l'expérience, la seconde en employant une matière capable de garder longtemps son état physique. C'est ce que M. H. Alsdorf a fait avec un réel succès, comme le montrent les nombreuses photographies qui accompagnent son article. Les astronomes versés dans ce genre d'études y trouveront, reproduits assez fidèlement, les types les mieux connus d'accidents lunaires. La méthode a été variée à dessein, suivant que l'on se proposait de réaliser telle ou telle forme. Elle n'est pas, le plus souvent, expliquée en détail, et une large part est laissée à l'initiative de celui qui voudrait répéter l'expérience. En général, on a disposé sur une planche une couche de poudre épaisse de quelques centimètres et de composition variable, parfois hétérogène. On y a projeté sous des angles très divers et avec des vitesses graduées des balles élastiques de caoutchouc ou de laine.

Les résultats ont paru à l'auteur tellement décisifs qu'il n'hésite pas à voir dans les rencontres de météores errants l'explication suffisante et obligatoire de tous les détails sélénographiques. Cirques réguliers ou anguleux, fissures, fonds plats ou convexes, montagnes centrales simples ou multiples, à base circulaire ou allongée, collines en disposition radiale, auréoles et traînées divergentes, tout cela, pour lui, se rattache à la même cause. Les mers elles-mêmes, ces taches sombres à surface unie qui couvrent de si larges espaces, ne feraient pas exception.

On ne saurait évidemment refuser à cette théorie le mérite de la simplicité. Nous accorderons aussi à M. Alsdorf que les ressemblances sur lesquelles il fonde sa conviction sont bien réelles. Il serait excessif d'affirmer qu'elles se retrouvent dans les moindres détails, car les plus petits objets que nous puissions apercevoir sur la lune ont encore des dimensions importantes. Un observateur expérimenté sera frappé de l'absence de certains traits souvent rencontrés sur la lune, comme les enchaînements de cirques suivant certaines lignes déterminées, les sillons ou arêtes rectilignes formant tangente commune à plusieurs enceintes, les terrasses concentriques qui s'étagent sur la pente intérieure des cirques. M. Alsdorf nous dit bien qu'il est en mesure de reproduire ce dernier trait. Mais aucune de ses quarante-sept photographies n'apporte à cet égard de preuve convaincante. D'autre part,

il serait injuste d'exiger la similitude absolue, car la lune elle-même ne nous en offre pas d'exemple et les conditions physiques ne peuvent y être rigoureusement les mêmes que dans une expérience à petite échelle. Admettons, si l'on veut, qu'entre les empreintes obtenues et les cirques lunaires l'analogie soit frappante; qu'il soit malaisé de dire où elle s'arrête, si l'on ne dispose que d'une lunette de puissance médiocre ou de photographies passables. A-t-on le droit de conclure de la ressemblance des effets à l'identité des causes? Personne ne doute qu'un artiste expert, s'aidant des moyens d'observation les plus perfectionnés, ne puisse réaliser des reproductions encore plus parfaites. Dira-t-on pour cela que les cirques lunaires sont l'œuvre patiente et réfléchie d'un modeleur habile?

Un phénomène naturel est constaté. On s'assure d'autre part qu'une cause mécanique déterminée est capable de le produire. Si l'on veut aller plus loin, la probabilité *a priori* pour que cette cause ait agi est un élément indispensable de décision. La théorie volcanique n'a rien à redouter de cette épreuve. Les données géologiques les plus certaines nous montrent en effet que sur un globe planétaire en voie de consolidation et de refroidissement, il se produit des affaissements, des ruptures, des dénivellations de plusieurs milliers de mètres. On est donc fondé à croire, avant toute étude de la surface de la lune, que des faits analogues, sinon identiques, ont dû également s'y passer.

Quand on nous parle d'une averse de projectiles énormes, nous sommes tenus à plus de réserve. Ni les annales historiques, ni les documents amassés par les géologues n'ont mis en évidence sur la terre aucun phénomène de cet ordre. D'où viendrait cette différence entre deux planètes si voisines? Comment un facteur négligeable dans l'évolution de notre globe aurait-il exercé une influence aussi prépondérante sur la configuration de la lune?

A cette difficulté, les partisans de la théorie balistique opposent diverses réponses.

D'après K. Althans (cité par M. Alsdorf), les météores en question ne seraient point d'origine extraterrestre. La lune serait le résultat de l'agrégation d'une multitude de satellites qui circulaient autrefois autour de la terre avec des vitesses angulaires différentes, comme font aujourd'hui les particules de l'anneau de Saturne. On

notera que cette réunion d'un anneau de satellites en un seul corps ne s'appuie, jusqu'à présent, sur aucun fait observé, et que l'on a toujours vu, au contraire, les courants météoriques se désagréger.

Pour l'astronome anglais Ranyard, si la terre n'a point éprouvé du fait des météores les mêmes dommages que la lune, elle le doit à la protection de son atmosphère, dont la résistance amène à l'état liquide ou gazeux les petits projectiles, et diminue considérablement la vitesse des autres. Il est clair qu'une telle armure serait inefficace contre les projectiles énormes que l'on suppose capables d'avoir creusé les grands cirques et les mers, et qui n'avaient nulle raison d'épargner notre globe.

Si les météores n'ont point laissé de trace sur la terre, dit M. Alsdorf, c'est que notre globe, encore liquide à l'époque de leur chute, les a simplement absorbés dans son intérieur ou s'est laissé traverser par eux. A ce compte, tous les accidents lunaires dateraient de la période relativement courte où la lune possédait déjà une écorce solide, pendant que la terre en était encore dépourvue.

Nous pouvons, à la rigueur, nous contenter de ces réponses; mais si l'on veut serrer la question de près, une objection plus grave se présente. Rien ne permet de croire qu'un météore tombant sur la lune y produiraient des effets mécaniques le moins du monde analogues à ceux que réalise M. Alsdorf dans son laboratoire.

Quelle est, en effet, la condition essentielle du succès de ces expériences? C'est que la couche malléable, capable de recevoir et de garder une empreinte, soit superposée à un corps résistant, qui mette en jeu l'élasticité du projectile et détermine son rebondissement. Si le projectile, faute de cohérence, s'écrase sur le point choqué, nous observerons une excroissance et point de cavité. S'il pénètre dans le corps sous-jacent, le trou formé pourra demeurer visible, mais nous ne verrons point apparaître cette montagne centrale, due à l'aspiration qu'exerce la balle, au moment où elle se relève, sur les particules poudreuses.

Laquelle de ces trois alternatives se présentera réellement? Cela dépend de l'état physique des corps qui viennent en contact et de leur vitesse relative. Pour les corps célestes, dans tous les cas qui ont pu être soumis au calcul, cette vitesse a des valeurs comprises entre 10 et 100 kilomètres par seconde. M. Alsdorf n'a pas essayé,

bien entendu, de communiquer à ses balles de pareilles vitesses. On peut prédire à coup sûr que, s'il l'eût fait, l'expérience eût échoué. Les projectiles se seraient écrasés ou auraient pénétré dans l'obstacle qui leur était opposé. Jamais on ne les aurait vus rebondir en gardant leur forme sphérique.

L'auteur a certainement pressenti cette difficulté, car il renonce à faire intervenir dans l'apparition des montagnes centrales de la lune. l'élasticité problématique des météores. Il lui subtitue un agent d'une nature absolument différente. Selon lui, la transformation en chaleur d'une grande quantité de force vive, dans les instants qui suivent le choc, provoque un dégagement abondant de gaz. Ce sont les masses solides ou pâteuses entraînées au dehors par cette éruption qui constituent la montagne centrale.

Nous voici ramenés par un chemin indirect à la théorie volcanique, avec cette différence que la cause initiale des éruptions se trouve reportée hors du globe lunaire. Mais ce déplacement, loin de constituer un progrès, suscite des difficultés nouvelles. La formation soudaine d'une grande quantité de liquide ou de gaz est en désaccord avec ce que nous apprend l'observation des aérolithes. Ces corps creusent dans l'écorce terrestre des cavités plus ou moins profondes ; mais, aussitôt après leur chute, on les trouve froids à l'intérieur. La force vive disparue dans le choc a donc été transformée en travail mécanique. La faible partie passée à l'état d'énergie calorifique n'a produit ni fusion ni volatilisation appréciable. Il est vrai que les choses pourraient se passer différemment avec une vitesse beaucoup plus grande. Mais par quel mécanisme ces gaz qui s'échappent iraient-ils construire des massifs montagneux de 1,500 ou 2,000 mètres de hauteur? Tout au plus pourrions-nous le croire si ces gaz n'avaient pas à leur disposition, dans la théorie qu'on nous oppose, une large issue, ouverte par le projectile même qui leur a donné naissance.

En résumé, les expériences de M. Alsdorf, conduites d'ailleurs avec beaucoup de patience et d'ingéniosité, ne nous paraissent pas, comme à lui, menacer d'un discrédit prochain la théorie volcanique. Celle-ci est taxée d'inconséquence par M. Alsdorf comme ne faisant pas dériver d'une même cause des effets visiblement analogues. Tout s'y rattache cependant aux variations de la pression intérieure et aux obstacles plus ou moins grands que rencon-

trent les forces éruptives, en lutte avec la cohésion des matériaux solides. Ces conflits, répartis sur une longue suite de siècles, ont dû offrir des péripéties en rapport avec la variété très grande des accidents lunaires. Vouloir simplifier davantage est aussi téméraire que le serait, par exemple, en géologie, la prétention de ne plus distinguer entre les vallées de plissement et les vallées d'érosion. L'avantage de partir de faits constatés et palpables échappe aux expérimentateurs si, dès les premiers pas dans le domaine de l'application aux phénomènes célestes, ils sont obligés de faire intervenir un agent d'une nature tout autre que celui qu'ils ont mis en jeu. Cette nécessité, de même que celle de recourir à des météores dont rien ne prouve l'existence, montre bien le caractère artificiel de la théorie balistique. Le jour est encore loin où l'immense variété des faits cosmogoniques et géologiques se laissera englober dans une brève formule et dans une expérience de laboratoire.

P. PUISEUX.

LA PRESSE ET LES LIVRES

HECTOR MALOT. Pages choisies, par *Georges Meunier*, chez Armand Colin. — Trente-cinq années durant, M. Hector Malot a écrit des romans et point autre chose. En 1895, éprouvant quelque lassitude, ce qui était bien explicable, il a posé sa plume et tiré sa révérence au public; à ce moment, la liste de ses œuvres comprenait soixante volumes ou il ne s'en faut guère. Lire ou relire cette copieuse collection pour en extraire un volume de pages de choix, voilà une entreprise qui, on l'avouera, avait de quoi faire hésiter les plus laborieux. Elle n'a pas effrayé M. Georges Meunier, et il nous faut donc louer sa vaillance.

Ajoutez qu'une pareille tâche n'exigeait pas seulement un très long et très patient labeur, mais qu'elle présentait aussi une extrême difficulté, — si ce n'est encore trop peu dire.

M. Hector Malot n'a jamais fait bon marché de ce qu'on appelait autrefois la *fable*; il n'est point du tout de ceux qui, en écrivant un roman, n'ont d'autre dessein que de présenter au lecteur la peinture d'un milieu social, ou l'étude d'une question morale ou philosophique, ou encore l'analyse d'un caractère original, et pour qui l'action, l'intrigue romanesque sont choses secondaires et même négligeables. Il semble, lui, très convaincu au contraire qu'il importe fort au romancier d'imaginer une *histoire* qui soit en elle-même et pour elle-même capable d'intéresser le lecteur, de savoir soutenir cet intérêt en ménageant habilement les péripéties, de connaître par quels moyens on suspend un dénouement pour le faire attendre avec plus de curiosité et d'impatience. En un mot, M. Hector Malot donne au récit, à ce qui est comme la forme extérieure du roman, une très grande importance et le traite toujours avec beaucoup de soin. Aussi est-il vrai que par là surtout il a de la prise sur son public. Il ne faut pas se flatter, quand on a commencé à lire un de ses livres, de rester maître de ne point pousser jusqu'au bout. Et ce n'est pas par des moyens de feuilletonniste qu'il captive ainsi son lecteur. Il conte bien parfois des aventures un peu noires; mais il dédaigne toujours de se servir des inventions et des *ficelles* de mélodrame. L'intérêt qu'il cherche et qu'il atteint naît au contraire de son souci constant d'observer la vraisemblance, de l'étroit enchaînement dans lequel il maintient toutes les parties de son action et de l'adresse qu'il met à les ajuster. Je ne voudrais pas dire que les romans de M. Malot sont bien *charpentés* et risquer de déprécier l'œuvre d'un artiste en lui appliquant un mot qui convient à l'ouvrage d'un artisan; mais ne trouvez-vous pas que, pour les estimer à tout leur prix, il est indispensable de pouvoir se rendre compte de leur agencement solide et industrieux?

Si d'ailleurs M. Malot veut que l'action intéresse en elle-même, cela ne signifie point, je me hâte de le dire, qu'il veuille voir le lecteur ne s'intéresser qu'à elle, cela ne signifie pas même qu'il veuille qu'elle intéresse surtout. Ses romans ne sont pas simplement des *machines*. Il a la prétention très justifiée de nous faire connaître des hommes, de nous ouvrir leurs âmes, en un mot, de tracer des caractères. Et il y réussit; et c'est justement par l'action qu'il y réussit. M. Malot ne manque pas de sagacité dans l'observation; mais, à ce qu'il nous semble, son observation vaut surtout par la patience. Il n'a pas ce don du voyant, cette intuition, qui, d'un coup, faisait saisir à un Balzac le trait caractéristique, qui, d'un coup, lui permettait de le faire saillir. Il n'a pas cette sensibilité divinatrice d'un Daudet, si vite averti par un détail extérieur du chemin qu'il lui fallait suivre pour entrer dans les replis du cœur même. M. Malot, lui, ne connaît les hommes qu'en les voyant agir, et non pas seulement aujourd'hui ou demain, mais d'une façon continue, prolongée. La lumière qui les éclaire à ses yeux leur vient du dehors et peu à peu; point d'hypothèses hâtives, des inductions prudentes; pour lui les caractères ne se révèlent pas, ils se développent par une série d'actes qui finissent par les lui manifester. Et, il ne croit pas avoir de meilleurs moyens de nous les faire connaître que ceux par lesquels il les a connus lui-même. Il ne les analyse pas, il ne les peint pas. Dès l'abord, il jette ses héros dans l'action, et ce n'est qu'à mesure que l'action chemine que nous apprenons ce qu'il faut penser d'eux, c'est seulement lorsqu'elle est achevée qu'ils se sont tout à fait découverts à nous.

Dans la trame serrée, et même un peu compacte, des livres de M. Malot, il n'y a jamais de place pour les hors-d'œuvre brillants ou gracieux. Il n'ignore pas que certaines descriptions pourraient donner du relief aux figures qu'il trace. Mais il a de la défiance; il craint qu'elles ne retardent la marche de son action, et il s'en passe ou, du moins, il n'en use qu'avec une extrême sobriété. Peut-être d'ailleurs n'a-t-il pas besoin de se surveiller très fort sur ce point. Sans vouloir lui faire tort, on peut croire qu'il n'a point de lutte à engager contre lui-même, pour ne pas céder à l'attrait des beautés de la nature ou des charmes de l'art. C'est là une impression que je ne peux écarter, quand je considère son style. Oh! je le reconnais et je le dis bien vite, il est sans doute fort estimable : point de déclamation, point de ausses élégances, point de recherche, point de mièvrerie; il est vrai; mais où donc l'accent, où donc l'éclat, où donc le tour, où donc la grâce?

Je serais bien fâché si, pour avoir parlé ainsi, j'avais donné à penser qu'il entre dans mon dessein de contester la valeur de l'œuvre de M. Hector Malot. Non ; mais ce que je veux dire, c'est qu'elle se prête aussi peu que possible à fournir la matière d'un florilège.

Et l'on s'en aperçoit bien en lisant le recueil de M. Georges Meunier. Il n'a pu trouver dans son auteur de ces pages où l'on sent que

l'écrivain se complaît et se donne le plaisir de caresser son style ; M. Malot, nous l'avons dit, s'interdit ces complaisances. Faute de cette ressource, M. Georges Meunier a dû détacher des principaux romans de M. Malot les épisodes qui lui ont paru les plus propres à intéresser, les scènes où se marque le plus fortement le caractère des divers personnages. Et il lui a fallu chaque fois résumer l'ouvrage où il prenait ses extraits. Ces résumés ont beau être fort soignés, ils ne peuvent empêcher que scènes et épisodes aient perdu presque tout intérêt, parce que, chez M. Malot, l'intérêt des détails n'existe presque jamais indépendamment de l'ensemble. Il y a plaisir à regarder une *forêt* de cathédrale ; montrez-m'en des pièces détachées, je resterai indifférent.

Voilà pourquoi je goûte peu le recueil de M. Georges Meunier. Il a fait précéder ses extraits d'une *Introduction* qui est une étude sur Hector Malot. Ces pages sont parfois un peu vagues, un peu confuses ; il me semble que M. Meunier ne sait pas toujours se tenir dans la justesse et la mesure, comme lorsqu'il nous affirme, par exemple, qu'Hector Malot « a eu, sur son siècle, une influence considérable ». Il a pourtant, en somme, distingué quelques-uns des traits qui caractérisent son auteur, et ceux-là mêmes que j'ai essayé de marquer ici. Aussi m'étonné-je que, son étude faite, il ne s'en soit pas tenu là et n'ait pas renoncé à l'autre partie de son travail. Comment n'a-t-il pas senti que ce qu'il s'exposait à nous donner, c'était du dépeçage et non pas une anthologie?

Maurice Pellisson.

Victor Cousin, pages choisies, par *Teodor de Wysewa* (chez Perrin et Armand Colin). — Après le coup d'État de 1851, Cousin se retira de la vie publique et ne joua plus de rôle officiel. Non sans déchirement, sans doute, il renonça à commander son *régiment*, comme il disait, et se résigna à n'être plus qu'un colonel en retraite. Pendant quelque temps, la résignation lui fut rendue assez aisée : s'il n'exerçait plus l'autorité, il conservait intact son prestige. Son ombre planait toujours sur les chaires des lycées et collèges, et toujours son nom animait les professeurs de philosophie, encore qu'ils eussent été réduits à n'être plus que professeurs de logique. Il régnait d'autre part dans les salons, dans les bureaux de rédaction des grandes revues, dans les académies ; ses adversaires eux-mêmes s'inclinaient devant son ascendant.

Mais, en 1857, si je ne me trompe, parut un livre qui porta une rude atteinte à cette réputation qu'on n'avait jusque là discutée qu'avec déférence et comme avec tremblement. Dans ses *Philosophes français du* XIXe *siècle*, Taine osa mettre Cousin sur la sellette et traita ses idées, ses œuvres, son rôle, son caractère même avec une souveraine irrévérence. Ce coup d'audace enhardit tous ceux que Cousin avait froissés naguère par ses allures impérieuses et brusques, tous ceux qui avaient souffert, par respect pour leur pensée, d'être réduits au rôle d'échos ; on se dédommagea d'un silence qu'on avait gardé, par contrainte

d'abord, plus tard par prudence, et alors commença une véritable réaction contre Cousin et son œuvre. Ce mouvement, une fois commencé, ne cessa de s'étendre et, lorsque Cousin mourut, en 1867, il ne pouvait guère se dissimuler que son influence philosophique était finie et que son renom avait pâli. Plus tard, quelques-uns de ses disciples, qui se trouvaient être à la fois entre les plus célèbres et les plus indépendants, Ernest Bersot, Jules Simon, M. Paul Janet, plaidèrent pour la mémoire de leur maître; on lut leurs articles, leurs livres avec plaisir, pour l'esprit et le talent qu'ils y déployaient, mais ils ne gagnèrent pas la cause de leur client.

Il se pourrait cependant qu'il y ait eu quelque excès dans cette réaction; peut-être faut-il regretter que les jeunes générations se fassent tort à elles-mêmes en laissant dans un trop complet oubli des œuvres qui, à leur heure, furent vantées sans mesure, qui, sans doute sont ruineuses sur plus d'un point, mais qui gardent aussi des parties solides et imposantes.

Voilà sans doute ce que s'est dit M. Téodor de Wysewa, quand il a entrepris de publier le recueil de *pages choisies* de Victor Cousin.

Son volume s'ouvre par une notice qui me paraît parfaite de mesure et de justesse. Il y désaffuble l'image de Cousin des draperies trop somptueuses dont ses enthousiastes l'avaient paré aux heures triomphantes de ses succès et de son pouvoir; mais il restitue aussi les traits véritables du chef d'école que l'animosité de ses adversaires avait déformés et poussés à la caricature. Il reconnaît que Cousin a commis tout au moins une grave faute de conduite, quand il a eu la prétention de transformer son système en philosophie d'État : « L'éclectisme de Victor Cousin, cela est sûr, dit-il spirituellement, ressemblait davantage au Code Napoléon qu'aux systèmes désintéressés d'un Spinoza ou d'un Schopenhauer. » M. de Wysewa estime que ce système, dont on fit d'abord si grand bruit, n'avait rien de transcendant; mais il lui semble que, tel qu'il est, il s'accommodait bien à la pensée française et, à ses yeux, malgré les apparences, ces idées n'ont point perdu toute influence sur nous. « Pour célèbres que soient chez nous les méthodes étrangères, le fond de notre philosophie est resté conforme à la doctrine de Victor Cousin; et quand nous avons fini d'argumenter avec Kant, ou de nous divertir avec les psychologues anglais, c'est au nom du spiritualisme classique que nous jugeons et que nous agissons dans l'ordinaire de la vie. »

M. Téodor de Wysewa s'en tient d'ailleurs à cette note discrète; il ne semble nullement en goût de pousser plus loin la réhabilitation de l'œuvre philosophique de Cousin; et, dans les extraits qu'il donne, une place très restreinte est ménagée à ce qui est de philosophie pure; on n'y trouve guère, et encore cela semble proposé surtout à titre de document historique, que trois ou quatre des théories les plus célèbres de l'inventeur de l'éclectisme; en revanche, d'assez larges emprunts sont faits à ses travaux sur l'histoire de la philosophie; et,

pensant comme Sainte-Beuve que Cousin a écrit sur le *beau* « certaines pages... qui sont des plus mémorables entre les belles pages de notre langue », M. Téodor de Wysewa prend en entier dans *le Vrai, le Beau et le Bien*, la dixième leçon sur l'art français au XVIIe siècle. En quoi il mérite les remerciements de tous ceux qui liront son recueil.

Un jour, Cousin avait tracé ainsi le plan idéal d'une vie d'homme de lettres : « Un monument et beaucoup d'épisodes! » Ce plan, on sait qu'il tint à l'exécuter, et que, son monument une fois construit, il songea aux épisodes qui, en fin de compte, se trouvent avoir pris la plus grande part de son activité, ou qui, du moins, l'occupèrent pendant la plus longue période de sa vie. Il faut remarquer en effet que les ouvrages qui contiennent l'exposition de son système ont été presque tous publiés dès avant 1830; que, de 1830 à 1848, il se donne exclusivement, ou peu s'en faut, à sa tâche d'administrateur, et enfin que, de cette date jusqu'à sa mort, c'est-à-dire pendant près de vingt années, il ne produit plus guère que ses études historiques et littéraires sur la société française au XVIIe siècle. On ne doit donc pas s'étonner si les pages empruntées à ces œuvres, que leur auteur jugeait *épisodiques*, fournissent à M. Téodor de Wysewa plus de la moitié de son volume. Il est bien vrai que la production littéraire de Cousin fut, sinon plus importante, du moins plus abondante que sa production philosophique.

Dans l'ardeur de la polémique, les adversaires de Cousin n'ont pas plus épargné ses travaux de critique que son œuvre de chef d'école. On a fait des gorges chaudes de ses amours posthumes pour les héroïnes du temps de la Fronde; longtemps ce fut là une source intarissable de plaisanteries parfois amusantes et toujours faciles. Taine, plus dur, prétendait qu'à chaque instant, dans ces livres où il voulait se donner des mines galantes et prendre le ton lyrique, Cousin laissait se trahir le pédant et le cuistre. « A chaque instant, dit-il, vous le voyez entrer dans le récit un paquet de livres sous le bras. » Quand il tente d'animer et de faire revivre quelque belle dame de ce brillant passé, « au moment où la douce figure commence à se reformer sous les yeux du lecteur, on entend un fracas d'in-folios qui tombent ». Ici l'injustice est vraiment manifeste et M. Téodor de Wysewa, qui a goûté ces volumes décriés par Taine et qui veut qu'on les goûte, justifie très bien les emprunts qu'il leur a faits et marque avec beaucoup de justesse le prix qu'ils ont : « Il y a, dit-il, trop de citations, incontestablement, et citées trop *in extenso*, et trop accompagnées de commentaires bibliographiques dans la *Vie de Mme de Sablé*, ou même dans les deux volumes consacrés à diviniser Mme de Longueville. L'érudit perce, à tout instant, sous le conteur, et l'impression qui en résulte ne laisse pas d'être un peu fatigante. Mais combien, dans l'ensemble, ces études trop documentées sont en revanche fortes et instructives; et comme, à tout instant aussi, quand l'érudit se tait, on y

retrouve l'historien, l'homme de goût et le philosophe ! Les portraits, notamment, sont d'une vigueur et d'un relief admirables ; et il n'y a pas jusqu'à l'enthousiasme de Cousin pour ses héroïnes qui ne donne à son récit une chaleur lyrique tout ou moins touchante. »

Si rapide qu'ait dû être ce compte rendu, il suffira, je pense, à donner cette idée que M. Téodor de Wysewa est un guide très informé, très discret, de jugement très impartial et de goût très sûr. Parmi les nombreuses anthologies qui paraissent de notre temps, celle qu'il vient de donner me semble des plus habilement conçues et des plus heureusement exécutées. Elle est faite pour rendre service à la mémoire de Victor Cousin, car elle remet en lumière ce qu'il y eut de moins contestable dans le philosophe et place aussi dans leur meilleur jour les meilleurs passages d'un écrivain qui ne se garda pas toujours de certains travers de rhéteur, mais qui avait aussi la verve vraiment éloquente, l'élévation de ton, l'ampleur de tour, l'expression lumineuse dans sa simplicité, le grand goût enfin et le grand air des maîtres de la prose française.

Maurice PELLISSON.

Revue des Bulletins départementaux.

LA MÉTHODE ACTIVE. — A la réunion annuelle de l'Association des anciens élèves de l'Ecole normale d'instituteurs de Beauvais, M l'inspecteur d'académie Doliveux a prononcé une allocution dans laquelle il a insisté, ainsi qu'il suit, sur la façon de comprendre et d'appliquer, à l'école primaire, *la méthode active* :

....« Quand je vous conviais tout à l'heure à l'action, c'est — vous l'avez bien saisi — à l'action pédagogique que je pensais.

» Sans doute le niveau moyen auquel nous mesurons la valeur de l'enseignement public dans ce département ne laisse pas d'être assez élevé : il y a beaucoup de bonnes écoles, et j'ai plaisir à voir parmi vous, Messieurs, des maîtres qui comptent, bien que jeunes encore, parmi les plus compétents. Toutefois, si satisfaisante que soit la situation dans son ensemble, il ne vous échappe pas que nous sommes loin encore de la perfection. Je sais bien qu'on n'atteint jamais à l'idéal, et que, par une décevante ascension, il s'élève à mesure qu'on en approche. Ce n'est cependant pas une raison pour marquer le pas : il faut marcher. Je n'oublie pas, Messieurs, que nous ne sommes pas en conférence, et je n'ai pas l'intention de vous faire un cours de pédagogie. Mais je ne crois pas sortir de mon rôle en appelant votre attention sur une question de méthode très générale, qui, bien résolue, peut nous aider à mieux comprendre et à mieux donner l'enseignement tout entier.

» Je veux parler de la *méthode active*. Sans doute, elle ne vous est pas étrangère, et beaucoup d'entre vous la pratiquent, je le sais, très bien.

Il ne serait pourtant pas mauvais d'en essayer une définition. On use de la méthode active quand, pendant la classe on met en action l'esprit de l'enfant. Si c'est l'esprit du maître qui travaille et non celui de l'enfant, ce n'est plus la méthode active, mais la méthode passive, ou plutôt, car ces deux mots jurent d'être ensemble, c'est l'absence de toute méthode. — Voilà qui est bien simple. En théorie, je vous l'accorde; mais en fait! Il y a encore des maîtres qui, avec les meilleures intentions, je le reconnais, et par excès de zèle, se dépensent trop en classe: ils se substituent à l'écolier; ils lisent pour lui, ils écrivent pour lui, ils calculent pour lui; en un mot, ils réfléchissent pour lui. Ils oublient que l'esprit est, en ceci, semblable au corps : il ne profite que de la nourriture qu'il s'est assimilée par sa propre action. Remarquez que l'esprit de l'enfant est, comme son corps, avide d'aliments. Je pose en principe qu'à de très rares exceptions près, il n'est point d'enfant dont l'âme soit incurieuse, indifférente, inerte, impropre au travail intellectuel; mais, pour que l'âme s'assimile les idées qui lui sont offertes, il faut que l'instituteur les lui présente d'une certaine manière, comme la mère prépare les mets à son jeune fils. C'est par la réflexion que l'âme se nourrira de substance, comme le corps par la digestion. Toute idée qui n'aura pas été pensée par l'enfant lui-même n'entrera pas dans son intelligence. Il convient donc de faire constamment appel à la réflexion; si je puis me servir un instant de la langue savante des philosophes, je dirai que cette réflexion existe toujours en puissance : il s'agit de la provoquer à l'acte; il y a dans toute âme d'enfant une force latente qu'il s'agit de mettre en œuvre. Pour y réussir il n'est, je crois, qu'un moyen : ne jamais perdre de vue l'écolier qui écoute, mais rester avec lui en communication constante, s'adresser à lui, le faire parler, le questionner, causer avec lui. La classe, la vraie classe est une causerie, causerie que le maître dirige, qu'il mène où il veut d'après un plan arrêté à l'avance, mais causerie où l'enfant a son tour de parole. La vraie leçon n'est pas un monologue, c'est un dialogue. Le monologue ennuie et endort; le dialogue intéresse et réveille.

» Vous aurez beau dire les choses les plus utiles du monde, si vous ne vous arrêtez de temps en temps pour vous assurer que l'enfant vous suit, vous comprend, vous attend, ce sera peine perdue : ce que vous direz passera, pour employer une expression bien connue, par-dessus la tête de l'écolier; ou bien, si cela entre par une oreille, cela sortira du même coup par l'autre. La réflexion n'aura pas agi; elle n'aura rien retenu au passage; l'esprit de l'enfant rejettera avec dégoût toute cette nourriture indigeste.

» Mais, dira-t-on, l'enfant des écoles est bien jeune. Que fait l'âge à l'affaire, je vous prie? Le plus jeune enfant est capable, à sa manière, de réflexion. Il n'y a pas de pensée sans une certaine somme de travail intellectuel; il n'y a pas d'idée sans un certain effort cérébral; il n'y a pas d'esprit sans réflexion. Il faut donc que l'enfant, si jeune soit-il,

fasse siennes les idées du maître,; lui seul peut le faire; des idées qu'on lui présentera, il ne retiendra que celles sur lesquelles il aura lui-même exercé la puissance de son attention.

» Alors seulement intervient la mémoire. C'est une admirable faculté, et ce serait une grave erreur que de la négliger. Il ne faut pas manquer de lui confier le dépôt des connaissances acquises; mais, je le répète, l'acquisition des idées ne se peut se faire chez l'enfant comme chez l'homme que par un effort personnel.

» Entendons-nous donc bien sur ce point : le travail du maître se fait avant la classe ; c'est en préparant les leçons, en choisissant les devoirs, en rassemblant et en disposant les matériaux, que l'esprit du maître agira.

» En classe, la préoccupation constante de l'instituteur sera de faire travailler l'esprit de l'écolier, son devoir sera de l'inviter à l'action. C'est là, d'ailleurs une tâche fort difficile et délicate; elle exige du maître une science et une expérience consommées.

» Voilà pour l'éducation de l'esprit. Celle du cœur est encore plus importante. Ici il ne suffit pas de comprendre; pour agir, il faut encore être ému. La réflexion seule risquerait, chez les enfants du moins, d'être impuissante, si la sensibilité n'était pas éveillée. Émouvoir l'enfant, voilà ce que nous devons entreprendre. Nous pourrons cataloguer très clairement les différentes catégories des vertus et des vices, si nous n'inspirons pas à nos jeunes écoliers le désir d'acquérir celles-là et de fuir ceux-ci, nous n'aurons rien fait de durable. Il ne s'agit pas seulement de raisonner, mais d'entraîner. Vous aurez beau énumérer tous les inconvénients de l'alcoolisme sans en omettre un seul, si vous ne dégoûtez pas l'enfant de cette passion ignoble, peut-être ne le sauverez-vous pas. Il faut détourner l'enfant du mal en le troublant par toute la laideur du vice : il faut l'amener au bien en le charmant par toute la beauté de la vertu. Tout ce qui frappe l'imagination, tout ce qui est tableau, description, exemple, tout cela sera efficace au moins autant que que le raisonnement le plus clair. C'est pourquoi la morale utilitaire n'a point de valeur. C'est aussi pourquoi le manuel le mieux fait ne vaudra jamais la parole du maître, qui anime, touche, émeut.

» Dois-je m'excuser, Messieurs, de vous entretenir de ces sortes de choses? Mais que pourrions-nous bien faire dans une réunion d'instituteurs, sinon philosopher un peu, parler de ce qui nous intéresse asssurément le plus, discuter un point de doctrine, une question de psychologie, une méthode de pédagogie? Vous ne sauriez vous assembler sans échanger vos idées sur la théorie de l'enseignement, et sans chercher ensemble à en améliorer la pratique. Voilà pourquoi les Associations ont du bon. Elle nous permettent de sortir de notre isolement, de comparer nos procédés, d'échapper à la routine qui nous guette, de faire quelques progrès; — sans compter qu'elles entretiennent, comme le fait excellemment votre jeune Société, les

bonnes relations entre collègues, resserrent les liens de camaraderie, et fortifient l'esprit de solidarité.

(Bulletin de l'Oise.)

Comment on fonde une association d'anciens élèves. — Sous ce titre on lit dans le *Bulletin de l'instruction primaire de la Haute-Vienne* :

Le hameau de L. est situé dans la commune de F., il est éloigné de tout centre important d'habitation et ne compte que quelques maisons. Il possède une école mixte; les ressources n'y sont pas grandes et la municipalité se montre peu favorable à l'école, à cause de rivalités traditionnelles qui divisent le chef lieu de la commune et la section. Mais, cette écola délaissée, dans un coin d'accès difficile, est dirigée par un instituteur qui a foi dans son œuvre; aussi est-elle prospère, bien tenue et bien fréquentée. Un cours d'adultes régulier suit l'école du jour et il réunit un auditoire empressé. Des conférences sont faites tous les dimanches et l'on y vient en foule : c'est que l'instituteur a acheté un appareil à projections, qu'il sait s'en servir et que ses entretiens sont toujours intéressants.

Enfin, le 10 novembre 1896, M. R., toujours désireux de mieux faire, a fondé une association des anciens élèves de l'école de L. et des amis de l'instruction laïque. Dès 1897 elle comptait 110 membres; elle en a en ce moment 128 : 17 ont de douze à seize ans; 38 de seize à vingt-cinq ans et 73 de plus de vingt-cinq ans. 84 sont cultivateurs, 29 maçons et 15 n'ont pas encore de profession.

La cotisation n'est pas élevée : elle est d'un sou par mois, mais on est nombreux et on obtient d'appréciables résultats : on a encaissé en 1897, 67 fr. 90. Cette somme a été affectée à l'achat d'une armoire-bibliothèque pour la bibliothèque scolaire.

Au 10 janvier dernier, on avait déjà recueuilli 72 francs sur les cotisations de 1898 et on vient de faire une commande importante de livres.

Ainsi, dans un hameau, en pleine campagne, grâce à l'intelligente et infatigable activité d'un instituteur, on achète de bons livres instructifs et attrayants à la fois; on les lit et on se groupe autour de l'école.

Pour atteindre à de si heureux résultats, malgré les circonstances contraires, malgré l'isolement, il a suffi de beaucoup de bonne volonté et d'une initiative intelligente.

Je sais beaucoup de villes, petites et grandes, où avec beaucoup de ressources, et de grandes facilités d'heureux succès, on fait moins qu'à L. On a tout pour réussir; M. R. n'avait rien. Mais il avait ce qui reste encore le principal et le meilleur. Puisse son exemple être largement imité!

(Bulletin de la Haute-Vienne.)

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Discours prononcé par M. Compayré a la distribution des prix des écoles primaires supérieures de Lyon. — M. Compayré, recteur de l'Académie de Lyon, a présidé la distribution des prix des écoles primaires supérieures de cette ville. Du discours prononcé par M. le recteur, nous extrayons ce qui suit :

.... L'école primaire supérieure est une œuvre toute démocratique et républicaine. Elle date, comme l'école primaire laïque, de cet âge héroïque où, reprenant enfin d'une main vigoureuse l'application des idées de la Révolution, la troisième République a fait un merveilleux effort, qui marquera dans l'histoire de notre pays, pour secouer le poids d'ignorances séculaires et appeler le peuple à la lumière. La monarchie de juillet, dans la fameuse loi de 1833, avait bien édicté que des écoles primaires supérieures seraient créées dans tous les chefs-lieux de département et dans toutes les villes de plus de six mille habitants; mais les bonnes intentions de Guizot restèrent lettre morte. Le second empire, qui, dans la loi du 15 mars 1850, les passait dédaigneusement sous silence, les eût probablement supprimées si elles avaient existé; mais elles n'existaient pas, sauf quelques rares exceptions.

» C'est seulement en 1878 que, pour la première fois, un modeste crédit de 110,000 francs fut inscrit au budget de l'État pour encourager les communes à la création d'écoles primaires supérieures; successivement accru, ce crédit s'est élevé, en 1897, à la somme de 2,327,127 francs. C'est seulement en 1886, qu'une loi organique a consacré votre existence légale. Aujourd'hui la France compte exactement 293 écoles primaires supérieures, avec plus de 30,000 élèves, dont 21,500 garçons et 9,000 filles environ; mais, je l'ajoute tout de suite, si les jeunes Françaises, en général, ne forment qu'un tiers de cette clientèle, il n'en est pas de même des Lyonnaises, qui donnent ce bon et rare exemple qu'elles fournissent à peu près la moitié de votre effectif scolaire.

» ... L'école primaire supérieure a sa raison d'être : elle n'est ni une école d'apprentissage, où tout serait subordonné à un enseignement professionnel intensif, ni une académie de petits savants et de beaux esprits. Nous l'aimons, quant à nous, nous la défendrons telle qu'elle est; et, convaincu qu'elle doit demeurer fidèle à sa double destination, si l'on veut qu'elle réponde aux besoins et aux droits de l'élite de notre jeunesse primaire, nous ne consentirons pas à ce qu'elle soit

dépouillée de l'une ou de l'autre de ses deux fonctions théorique et pratique; à ce que, découronnée par la suppression des études désintéressées, elle ne soit plus que l'antichambre de l'atelier ou du magasin, pas plus que nous ne voudrions qu'oublieuse des intérêts matériels, elle se contentât de n'être qu'une contrefaçon de l'enseignement secondaire. et, comme on l'a dit, une sorte de « collège dégénéré ».

» Aux utilitaires à outrance qui ne rêvent que de préparation commerciale ou industrielle, nous dirons qu'il n'est pourtant pas inutile, qu'il est juste d'ailleurs que ceux de nos enfants qui n'ont pas les moyens de prétendre aux longues et coûteuses études de l'enseignement secondaire, puissent cependant, s'ils en ont le loisir, acquérir des connaissances plus complètes, plus relevées, que celles dont l'école primaire élémentaire leur assure le bénéfice; qu'à douze ou treize ans, on a encore le temps, avant de s'engager dans une profession, de compléter son instruction; que les écoles de continuation, de perfectionnement, comme on dit en Allemagne, qui ne sont pas seulement des « catéchismes de persévérance de l'école primaire », selon l'expression d'un spirituel philosophe lyonnais, qui ajoutent au petit bagage emporté de l'école élémentaire un complément considérable de notions littéraires et scientifiques, ne rendent pas moins de services aux individus qu'elles éclairent qu'à la société qu'elles enrichissent de citoyens plus capables; qu'enfin, l'enseignement intégral — dont on parle beaucoup à Lyon — s'il n'est qu'une chimère, quand on prétend le généraliser, l'imposer à tous, est la formule d'un droit sacré pour toute créature venant en ce monde, toutes les fois qu'elle le réclame; et que ce sont les écoles primaires supérieures qui précisément réalisent l'enseignement intégral dans la mesure où il est possible de le faire!

» Songeons-y : sur les 20 ou 25,000 enfants qui fréquentent à Lyon les écoles primaires élémentaires, il y en a un millier environ qui entrent dans les écoles primaires supérieures. C'est une proportion d'un vingtième. Est-ce trop? nous dirions volontiers que ce n'est pas assez. Je sais bien que l'on a très heureusement inventé, pour garantir le lendemain de l'école, toute sorte d'institutions complémentaires. Il est beaucoup question, — et nous nous y intéressons fort, — des œuvres post-scolaires, circum-scolaires, extra-scolaires; les *post*, les *circum*, les *extra* même n'ont rien qui nous déplaise : bien au contraire, nous en souhaitons, nous en favorisons le développement. Mais il ne faut pourtant pas oublier que ce ne sont là que des palliatifs, des expédients, et que ce qui reste l'essentiel, c'est l'école, c'est l'œuvre scolaire elle-même, ce sont les études régulières, poursuivies pendant plusieurs années par l'effort prolongé des intelligences sous la discipline exacte d'un enseignement continu et coordonné.

» Qui donc oserait toucher, pour les éteindre, à ces petits foyers de lumière et de culture générale, qui n'ont qu'un tort, celui de ne pas être encore assez nombreux! On continuera, sans crainte de faire

fausse route, à y enseigner les lettres et les sciences, et à les enseigner de façon à faire dire, — comme il m'est arrivé parfois au sortir de quelques-unes de vos classes, — qu'on ne les enseignait pas mieux dans les lycées.

» Mais ces ambitions légitimes ne vous feront pas oublier l'autre partie de votre tâche. Si l'école primaire supérieure est le couronnement de l'école primaire élémentaire, elle est aussi le vestibule de la vie réelle; et vous manqueriez à votre devoir si vous ne vous efforciez pas, soit par des enseignements spéciaux, la comptabilité, les langues vivantes, le dessin, les travaux manuels, soit par une orientation particulière des autres études elles-mêmes, de préparer vos élèves aux nécessités de la vie professionnelle qui les attend. Il est permis d'affirmer que, dès à présent, ce but est atteint.

» A ceux, en effet, qui vous accuseraient bien à tort d'accroître le nombre des déclassés et de contribuer à grossir encore les rangs déjà trop serrés des candidats aux fonctions publiques, vous pouvez répondre victorieusement par les faits. Qu'on veuille bien parcourir, dans les rapports substantiels que M. l'Inspecteur d'Académie rédige chaque année pour le Conseil général du Rhône, les tableaux où est indiquée la destination sociale des garçons et des filles qui sortent de vos écoles, et l'on se convaincra que la très grande majorité de vos élèves ne vous quittent que pour mettre en valeur dans l'industrie et dans le commerce l'instruction qu'ils ont reçue de vous. Prenons, par exemple, la statistique de 1896 : sur 277 garçons, 57 se sont placés comme employés dans des maisons de commerce, 53 comme employés ou ouvriers dans l'industrie; 73 sont revenus dans leurs familles pour y suivre une carrière commerciale ou industrielle, ou même agricole; — et je ne parle pas de ceux qui se sont fait admettre dans les écoles professionnelles spéciales que Lyon possède en si grand nombre, écoles centrale, de chimie industrielle, de tissage, etc. C'est dans la proportion des quatre cinquièmes de votre effectif ou à peu près, que vous concourez, pour les garçons, au recrutement des professions pratiques.

» La proportion, il est vrai, n'est pas tout à fait la même pour les filles, mais cela se comprend. La même année, en 1896, sur 184 élèves, 57 sont entrées comme employées, ouvrières ou apprenties, dans des ateliers industriels; 56 sont revenues dans leurs familles pour les aider, pour participer aux travaux du ménage.

» Mais n'est-ce point là une des destinations les plus naturelles des jeunes filles? D'autres ont recherché des emplois divers; il y en a une enfin qui s'est mariée! Nous ne nous en plaignons pas, nous la félicitons plutôt de sa précocité, sans nous étonner qu'elle ait été la seule!...

» Je sais bien que vous ne dédaignez pas de diriger vers nos écoles normales d'instituteurs et d'institutrices quelques-uns de vos élèves. Ce n'est pas moi qui vous le reprocherai; et je ne puis que vous engager à persévérer. L'enseignement est aussi une profession, et non

la moins belle, pour laquelle d'ailleurs les Lyonnaises paraissent avoir un goût marqué, les Lyonnais moins. Ainsi, en 1896, vous nous avez donné 25 élèves-maîtresses et seulement 6 élèves-maîtres. C'est à vous que nous devons les meilleurs éléments dont se composent nos écoles normales; sans vous, nous serions embarrassés pour en assurer le recrutement; et je me félicite, quant à moi, que l'enseignement primaire supérieur, réservant, comme il convient, une part de sa sollicitude à l'enseignement primaire élémentaire, nous aide à constituer, dans de bonnes conditions, le groupe des vaillants instituteurs et institutrices de Lyon et du Rhône.

» Il est vrai encore que vous faites beaucoup de brevetés; et il y en a trop, dit-on. Ce n'est pas l'avis assurément des postulants et des postulantes qui se présentent chaque année en grand nombre, et qui trouvent toujours trop courte la liste des élus!... Mais enfin il est possible que le brevet soit l'objet d'une superstition fâcheuse. Je ne parle pas, bien entendu, des candidats aux écoles normales, pour lesquels il est obligatoire. Pour les autres, je ne demande pas mieux que d'en voir diminuer le nombre; et je désire que la recherche du certificat d'études primaires supérieures, sanction naturelle de vos études, remplace la poursuite immodérée du brevet. Sous ce rapport, il faut bien constater que la progression est lente : vous aviez compté 47 certifiés en 1891; vous n'en avez eu que 45 en 1896. C'est que, il faut bien le dire, dans notre fabrique française de diplômes, sans rivale, hélas! dans le monde, le certificat d'études primaires supérieures est encore un article nouveau, un produit qui n'est pas classé, coté sur le marché. Il faudra du temps pour que les commerçants et les industriels qui emploient nos élèves comprennent que le certificat leur offre plus de garanties que le brevet : d'abord parce qu'il est plus difficile, ensuite parce qu'une part plus grande y est faite aux connaissances pratiques, immédiatement utilisables dans l'industrie et le commerce. Ce n'est pas parce qu'il est plus difficile, évidemment, que vos élèves le rechercheront de préférence; ils n'y viendront en foule que lorsque l'expérience leur aura appris qu'il ouvre plus largement la porte des emplois qu'ils sollicitent; et c'est déjà un résultat important que celui qui a été obtenu, à la prière, je crois, d'un d'entre vous, M. le directeur Mazeran, le jour où il a été décidé par l'Administration de l'Ecole de chimie industrielle de Lyon que, dans les examens d'admission le certificat serait compté pour 10 points, alors que le brevet ne l'est que pour 5...

» Est-ce à dire, dans la satisfaction que nous causent les résultats déjà obtenus, que nous pensions être arrivés au but de nos efforts, et qu'il n'y ait plus rien à faire? Assurément non. D'abord, il est de toute nécessité que des cours préparatoires soient établis, qui vous permettront de mettre au pas, dès l'entrée, les nouveaux venus qui vous arrivent un peu pêle-mêle, avec de trop grandes inégalités dans leur instruction et leurs aptitudes : sur ce point, nous l'espérons, vous

aurez satisfaction dès le mois d'octobre prochain; nous comptons sur les promesses formelles de la municipalité.

» D'autre part, il ne faut pas hésiter à aiguiller hardiment notre marche dans la voie des enseignements professionnels. Déjà l'an dernier, sur l'initiative heureuse de M. l'Inspecteur d'académie, des cours de broderie et de dessin de broderie sont venus compléter le programme de travaux manuels des filles. L'an prochain, sans vouloir faire concurrence à La Martinière, mais en nous inspirant de son exemple, nous instituerons, dans quelques-unes au moins de nos écoles, des sections commerciales et des sections industrielles; et je suis assuré que les élèves mettront autant d'empressement à s'y faire inscrire que maîtres et maîtresses en ont mis à les organiser.

» Quoi qu'il arrive, Messieurs, j'ai foi, quant à moi, je le dis bien haut, dans les destinées des écoles primaires supérieures. Ceux-là mêmes qui, à l'heure présente, attaquent avec le plus de vivacité les programmes de nos collèges et de nos lycées, ménagent et respectent vos écoles; et quand M. Jules Lemaître, le plus récent démolisseur des études classiques, dont il est pourtant lui-même un des plus brillants nourrissons, donne ses conditions et dresse son plan d'études, il ne paraît pas éloigné de souhaiter que les lycées du XX[e] siècle soient taillés sur le patron des écoles primaires supérieures. Pour notre part, sans désirer vous voir empiéter sur un domaine qui n'est pas le vôtre, nous estimons que, dans les limites qui vous sont assignées, vous avez un grand et beau rôle à remplir. Malgré les surprises que nous réserve un avenir troublé et incertain, l'école primaire supérieure restera une des pierres angulaires de notre édifice scolaire. Je souhaite qu'elle se développe, qu'elle se multiplie, que comme la *High School* d'Amérique, — qui, bien qu'elle soit un commencement de collège, a beaucoup de similitude avec l'école primaire supérieure française, — elle soit de plus en plus soutenue, protégée par des comités de patronage, actifs et sérieux, par l'opinion publique tout entière, et qu'on dise d'elle, comme les Américains de leur *High School*, qu'elle est « la fleur de » notre système d'éducation ». Je souhaite que l'enseignement moyen qu'elle distribue soit de plus en plus compris et goûté par une démocratie laborieuse et libre, dont on peut dire que plus elle a de liberté, plus elle a besoin d'une forte éducation morale qui la règle et qui l'assagisse, et que plus la nécessité du travail s'impose à elle, plus la lutte et la concurrence pour la vie devient âpre, plus il faut qu'une instruction solide rende son labeur fructueux et fécond; plus il est nécessaire que l'école primaire supérieure mérite le nom que je me plais à lui donner d'école secondaire du peuple. »

ARRÊTÉS RELATIFS A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES SUPÉRIEURES, — AUX PROGRAMMES DE TRAVAIL MANUEL DANS LES ÉCOLES NORMALES ET DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES, — A UN COURS SPÉCIAL DE LEÇONS DE CHOSES APPROPRIÉES A LA PROFESSION DU MARIN ET DU

PÊCHEUR DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES DU LITTORAL. — Ces arrêtés, dont le texte avait été adopté par le Conseil supérieur de l'instruction publique dans sa dernière session, viennent d'être publiés, les deux premiers à la date du 17 septembre, le troisième à la date du 20 du même mois.

INTERDICTION D'UN LIVRE DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES ET DANS LES ÉCOLES PRIVÉES DE TOUT ORDRE. — Par arrêtés du 19 août dernier, rendus après avis de la Section permanente et du Conseil supérieur de l'instruction publique, l'ouvrage ayant pour titre : *les Fleurs de l'Histoire, dialogues, biographies et récits, à l'usage de la jeunesse*, par Théophile Valentin (Librairie Édouard Privat, 45, rue des Tourneurs, à Toulouse), a été interdit comme livre d'enseignement, de lecture et de prix dans les écoles publiques et dans les écoles privées ou écoles libres de tout ordre.

AVIS RELATIF AUX ÉPREUVES ÉCRITES D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DANS LES ÉCOLES NORMALES ET DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES (ANNÉE 1899). — Les aspirants et aspirantes au professorat dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures sont informés que les programmes d'histoire et de géographie auxquels seront empruntés, en 1899, les sujets de compositions écrites, ont été ainsi fixés :

Histoire. — 1° Étude du monde méditerranéen, proposée déjà l'an dernier, mais en s'arrêtant à la fin du XVIe siècle;

2° Histoire générale depuis 1830 jusqu'au traité de Francfort (1871).

Géographie. — Le programme tout entier de 1898 augmenté des questions suivantes : La France en Afrique, colonies, pays de protectorats, zones d'influence. Principales explorations françaises.

A l'examen oral, quelques sujets de leçons tirés de l'histoire ancienne pourront être proposés aux candidats.

PROTECTION DE L'ENFANCE. — Le IVe Congrès de patronage de l'enfance tenu à Lille en 1898, a fait appel, dans l'un des vœux émis, à la collaboration des instituteurs et institutrices pour seconder l'œuvre des Sociétés de patronage.

« Il a semblé, en effet, dit le rapporteur du vœu, que les instituteurs étaient mieux à même que tous autres de signaler aux Sociétés de patronage les nourriciers dignes d'intérêt, et surtout de leur indiquer la façon dont ces nourriciers traitaient les enfants.

» Ce rôle des instituteurs ne peut, d'ailleurs, aller qu'en augmentant dans le sens de la protection de l'enfance.

» A Marseille, le Comité de défense compte mettre à leur disposition des bulletins de renseignements qui, remplis par eux, fourniront de précieuses indications sur les enfants martyrs qui pourraient fréquenter leurs écoles. »

CRÉATION D'UNE CLASSE ENFANTINE A L'INSTITUTION NATIONALE DES SOURDS-MUETS DE PARIS. — Une classe enfantine sera ouverte, à partir du 1er octobre prochain, à l'institution nationale des sourds muets de Paris.

Pourront être admis dans cette classe les enfants sourds-muets du sexe masculin à partir de six ans.

Le prix de la pension est fixé à 900 francs par an, celui de la demi-pension à 600 francs et celui de l'externat à 250 francs.

Les demandes de bourses devront être adressées au préfet du département dans lequel résident les parents.

AVIS RELATIF A L'ATTRIBUTION DE GRAVURES. — On nous communique cet avis :

Plus de 100.000 gravures relatives à l'Histoire du progrès, classées par arts et par sciences, et plus de 30.000 gravures classées par département (vues, portraits, cérémonies), provenant en majorité de journaux illustrés des cinquante dernières années, seront données par M. Alphonse Renaud, 25, rue Scheffer, à Paris, aux établissements, écoles ou sociétés qui s'engageront, dans les conditions les plus convenables, à les coller en albums, avec d'autres ou sans autres, soit pour l'Exposition de 1900, soit pour des collections publiques de France.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Le Courrier de l'Extérieur se composera, à l'avenir, d'une série d'articles spéciaux sur le mouvement de l'Enseignement primaire dans chacun des principaux pays, pendant le cours de l'année.

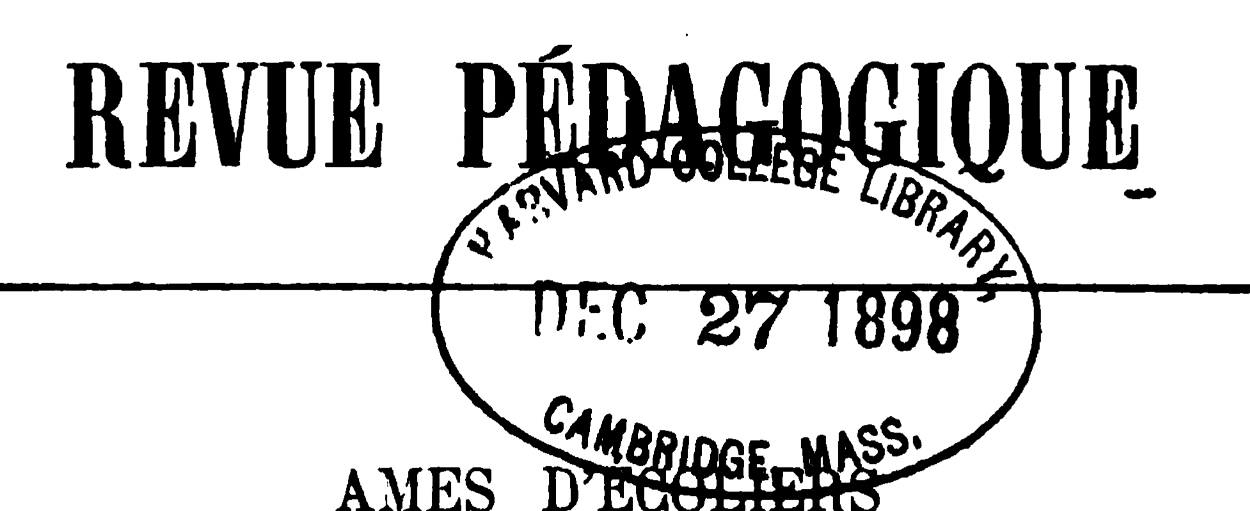
Le premier de ces articles, consacré à la *Suisse*, par M. Jules Gautier, paraîtra au mois de novembre prochain.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 19532-9-98. — (Encre Lorilleux).

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 19534-9-98. — (Encre Lorilleux).

Nouvelle série. Tome XXXIII. N° 11. 15 Novembre 1898.

REVUE PÉDAGOGIQUE



AMES D'ÉCOLIERS

Aimez-vous la *pédologie*? Elle est fort à la mode chez les Anglo-Saxons. Elle a inspiré les *Etudes sur l'enfance* de M. James Sully. Elle a donné l'idée aux maîtres du Massachusetts de se pencher sur l'âme de l'enfant, de noter ses impressions, de l'étudier en classe, en récréation, partout où son Moi s'affirme. Elle n'a pas laissé d'avoir en France des adeptes : les Taine, les Egger, surtout les Pérez, les Compayré qui se sont attachés à saisir l'homme dans l'enfant, à fixer l'embryologie intérieure dont dépendra toute la vie intellectuelle et morale de l'adulte.

Et voici précisément qu'au cours d'une tournée, j'ai trouvé toute une École de pédologie pratique, empirique et qui, au vrai, s'ignore. Elle a son siège à Nice, au Musée pédagogique[1]. Elle a pour disciple des instituteurs de la région, pour initiateur et pour maître un Inspecteur primaire que les innovations n'effraient pas : M. Boutière.

Ce Musée pédagogique de Nice où la « pédologie » est en honneur tout comme à l'Ecole normale de Worcester, n'a rien d'un monument. Vous ne le trouverez pas indiqué sur les guides et il n'est point visité des touristes qui suivent la Côte d'Azur. Il n'a même pas un local à lui. Il est hospitalisé dans une école sise en une de ces rues grimpantes par où, au milieu, dévale un ruisseau et que bordent le long de marches taillées au flanc d'une colline, des maisons peuplées d'une fourmilière italienne. Il occupe une salle assez étroite, mais très originalement meublée. Il n'y a pas un

1. Voir *Revue pédagogique* (juin 1897) : *le Musée pédagogique de Nice*.

banc, une table, une vitrine, un encrier, — il y en a un bien curieux en liège, — un cahier, un objet quelconque d'exposition qui ne soit un travail soit d'élève, soit d'instituteur.

Et la pédologie? Voici. Dans un coin j'avise, rangée en bel ordre, une collection de cahiers, de brochures soigneusement reliés : « Ce sont des devoirs, n'est-ce pas, dis-je à M. Boutière, qui avait bien voulu me servir de cicerone dans son Musée, car il en est le fondateur. — Non pas, ce sont des études dues aux instituteurs. Tantôt ils envoient des rapports, des mémoires sur des sujets qu'ils choisissent, tantôt je leur propose un thème sur quoi ils s'exercent ». Et me montrant deux volumes à dos rouge : « Voyez, ajouta-t-il, il y a là deux recueils qui vous intéresseront. Ce sont des études psychologiques sur des écoliers. Elles sont faites par leurs maîtres. »

J'ai lu les deux volumes. M. Boutière ne se trompait pas. Ils sont très intéressants. Ils ouvrent un jour très curieux sur l'enfant, sur l'école, sur la famille, sur l'influence du milieu....

Les deux recueils se composent de *cinquante et un Essais*, qui, pour la plupart, font honneur à la patience, à l'esprit d'observation, à l'attention pénétrante des « pédologues ou pédologistes? » sans le savoir qu'avait suscités l'appel de M. Boutière.

Car il leur avait posé une question très précise, bien délimitée, qui permettait de fuir hors-d'œuvre, bavardages et commentaires d'à côté.

M. Boutière avait adressé aux instituteurs de sa circonscription la circulaire suivante :

« Je désirerais que chaque maître esquissât une étude psychologique sur un élève choisi par lui. Cette étude, prise sur le vif, serait faite au moyen de notes recueillies au jour le jour... Les diverses études constitueraient un volume... »

« Il conviendrait de faire connaître l'âge de l'élève, d'étudier le milieu dans lequel il vit, l'influence que ce milieu exerce sur lui; il faudrait le suivre de près dans ses relations avec ses parents, son maître, ses camarades; signaler ses penchants, ses défauts, ses qualités, suivre le développement de son intelligence; indiquer les difficultés qu'il rencontre, celles qu'il surmonte facilement, celles qui l'arrêtent plus longtemps, celles qu'il n'est pas arrivé à vaincre, etc., etc. »

« Pour ne pas donner au travail une tournure abstraite, il conviendrait de citer des faits et d'en citer le plus possible. »

Ce plan était d'un éducateur. Il s'est trouvé plus d'un éducateur avisé, perspicace, pour le remplir point par point, pour suivre, pendant toute une année scolaire et sous toutes ses faces, en classe, au cours, chez lui, à la rue, l'évolution d'un écolier. Des philosophes de métier, des romanciers se réclamant de Stendhal et de Bourget n'auraient pas montré une curiosité plus avertie et plus sagace, un sens plus délié que tel de ces instituteurs, ou ruraux, ou urbains, dressant le « Journal intime » d'un « sujet », surveillant ses erreurs, ses défaillances, ses progrès, ses défaites et ses victoires.

Que de révélations inattendues! Que de surprises pour l'observateur et pour le lecteur! Et quelles leçons toutes parlantes et vivantes se dégagent de ces feuillets où est résumée l'histoire de ces âmes enfantines! Comme la mobile diversité des caractères apparaît en ses nuances constamment changeantes! A voir de près quelle variété de sentiments et d'idées formait le fond de ces consciences naissantes, comme les instituteurs ont dû comprendre que l'enseignement ne saurait être uniforme, général, inflexible, que tout au contraire il devait être une adaptation incessante des connaissances aux êtres, des méthodes aux intelligences et aux volontés! Cette pédagogie en action... pardon, cette... pédologie a dû ne pas être inutile aux maîtres de la région niçoise. Elle les a instruits sans nul doute de leurs devoirs. Elle a élevé ces éducateurs.

Mais, comme le demandait M. Boutière, j'en viens aux faits.

Je m'en tiens à quelques spécimens de « pédologie » vraiment typiques. Il va de soi que je supprime les noms de famille. Je laisse aux sujets leur prénom habituel.

Voici, par exemple, Baptiste, le « sujet » de M. P..., instituteur de Saint-Sylvestre. Baptiste a sept ans à peine. Il fournit une riche collection d'anecdotes et de traits caractéristiques à la « pédologie » du tome Ier, qu'il ouvre dignement. Baptiste est une façon de nain très fier, très énergique, « qui présente l'aspect d'un chef de bataillon minuscule ». Il a pour père un fermier, pour mère une blanchisseuse. Les parents sont illettrés. Il a un frère aîné, comme lui à l'école, et qu'il domine de toute sa volonté, qui est

très impérieuse. Il est emporté, capricieux. Il est sale, gourmand. Il est paresseux et travailleur par accès. Son défaut et sa qualité, c'est l'amour-propre. C'est par là que M. P... le prend. Il s'est servi de sa fierté pour lui faire comprendre qu'il ne faut pas se rapetisser aux yeux de ses camarades, de sa famille. Il l'a peu à peu redressé et amélioré. Il espère en faire un « homme de labeur », comme il dit dans son énergique conclusion...

Vous parlerai-je de « Michel »? Non. C'est un enfant trop sage, un modèle. Il ne vous apprendrait rien.

Vous présenterai-je « François »? Encore qu'un peu apathique, il est d'une conduite exemplaire. C'est un excellent sujet, mais qui ne vaut rien pour la « pédologie ».

« A. H... » (école de la rue Barralis) mérite de retenir l'attention. Le père, un laitier, est un tantinet ivrogne. Le voisinage n'est pas bon. L'instituteur, M. F. P., écrit : « Des peintres en voiture, des cochers ou palefreniers établis à côté de la demeure des parents, tiennent souvent entre eux, à haute voix, et presque dans la rue, un langage où la morale est foulée aux pieds et où les vertus sont tournées en ridicule. L'enfant entend ces propos presque journellement. Aussi n'ai-je pas été surpris de constater qu'il se sert lui-même, dans la cour, d'expressions fort inconvenantes. » Là, comme ailleurs, le bien côtoie le mal. Dans le ménage, le travail est en honneur. On est levé à trois heures du matin. L'enfant aide à la besogne.

Que sera A. H...? L'instituteur l'observe de très près. Il examine trimestre par trimestre ses qualités et ses défauts. Il fait le tour de son intelligence, remarque « ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas », enregistre ses progrès. Je détache des observations faites pendant le « premier trimestre », sous la rubrique : qualités, quelques lignes qui montreront le soin apporté à sa patiente investigation par l'instituteur : « A. H... n'est ni rancunier ni boudeur. Puni deux ou trois fois au début pour étourderies ou pour bavardage, il a accepté sa punition sans maugréer. Il n'est pas cependant insensible à la punition, car je l'ai vu essuyant furtivement une larme qui coulait sur sa joue. Lorsque, dans la rue ou ailleurs, ses camarades l'appellent *lou pastre*, c'est-à-dire le berger, il se fâche certainement un peu, il donne parfois même des horions, mais sa colère ne dure pas. Un moment après, il a

tout oublié. Il n'est pas non plus égoïste. Assez volontiers, il partage avec quelques-uns de ses amis les rares friandises qu'il a. Il prête facilement une règle, un crayon, une plume, mais il tient la main à ce qu'on lui rende ce qu'il prête... » En regard des qualités sont les défauts : tendance à la dissimulation, etc. « Il me paraît vouloir passer pour meilleur élève qu'il n'est. Plus d'une fois, je l'ai surpris, jasant en cachette ou faisant des niches, tout en ayant l'air soit de bien travailler, soit d'être attentif. » Il est, de plus, malpropre, quelque peu batailleur, peu ordonné, etc.

La partie du Mémoire qui a pour titre : « Ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas », qui rappelle par sa dénomination le fameux opuscule de Bastiat : « Ce qu'on voit et ce qu'on ne voit pas », est très attachante. Elle a été rédigée par un pédagogue qui s'est livré à l'expérience proposée à son « esprit de finesse » avec le désir, la volonté de ne pas s'en tenir aux apparences, d'aller au vif des choses. A chaque fait, M. F. P. attribue sa cause. Avec quelle justesse il excuse telle faute, tel travers, telle erreur que le milieu, que l'hérédité expliquent! Et de quel secours lui seront pour la formation de cette intelligence, pour la trempe de cette âme, les rapports qu'il entretient avec le père, avec la mère du bonhomme! Mais je cite le morceau textuellement :

« Cet élève, qui n'a guère plus de neuf ans, est dans la moyenne de ma classe. A première vue, on le dirait peu ouvert; il ne manque cependant pas d'intelligence. Il a certaine facilité pour le calcul mental, facilité qu'il doit sans doute en partie à la *pratique des affaires*. Il ne sait pourtant qu'imparfaitement la table de multiplication. Il lit et il écrit passablement pour son âge. Il est très en retard en français et en orthographe : c'est avec une peine infinie qu'il arrive à former une petite phrase correcte. En parlant français, je l'ai entendu se servir des mots *da pourchez*, *apousser* pour pousser, *ajuder* pour aider. Il faut dire à sa décharge que les parents ne savent ni lire ni écrire et qu'ils parlent chez eux le dialecte de la Briga..., etc. »

Le deuxième trimestre se déroule et l'instituteur maintient les mêmes divisions, avec une mention en plus : Progrès. Il insiste surtout sur les progrès moraux. Le petit A. H. se tient mieux. Il a été sensible à des conseils, à des encouragements que le maître lui a donnés à part. Il reste encore querelleur mais « sa physio-

nomie semble maintenant plus ouverte. Je parviens à le dérider ou à l'assombrir sans trop de peine, et ce que je prenais pour de l'hypocrisie n'était peut-être chez lui que de la crainte. Il n'est pas suffisamment respectueux avec ses parents. Il leur répond parfois avec grossièreté. Je l'ai repris plus d'une fois sans trop de résultat, le mal étant profond et l'habitude prise depuis des années. Il montre pourtant beaucoup d'affection pour son petit frère qui n'a que quelques mois. Il le prend dans ses bras, le promène tout en chantant ou bien l'assied à coté de lui et essaye de l'amuser, de le faire rire; d'autres fois il l'endort en le berçant avec de maternelles précautions. »

Nous sommes au troisième trimestre. Je saute à la « partie morale ». L'instituteur est obligé de reconnaître que A. H. aime vraiment ses parents, en particulier sa mère. Il l'a soignée avec toutes sortes d'attentions délicates au cours d'une grave maladie : « Cependant le respect qu'il témoigne à sa famille n'est pas encore ce qu'il devrait être; il montre trop de sans-gêne dans ses rapports avec eux. »

Il est moins défiant. Il a pris goût à l'étude. Il ménage ses camarades, malgré sa brusquerie naturelle. Il est demeuré très pratique. « Notre garçon est très sérieux dans les affaires. Toutes les fois qu'il reçoit de l'argent pour ses parents, il ne manque jamais d'en vérifier soigneusement le montant. Lui ayant, un jour, payé moi-même le lait qu'il avait apporté dans ma famille, j'ai été tout étonné de le voir non seulement compter les sous que je lui avais remis, mais encore les retourner dans sa main l'un après l'autre pour s'assurer que tous avaient réellement cours. Ce n'était peut-être qu'un effet de l'habitude, je ne pus cependant m'empêcher de lui faire remarquer en riant sa méfiance envers son maître. » Somme toute, parvenu au terme de son étude, M. F. P., qui a la pédagogie agissante et bienfaisante, qui ne s'est pas contenté de regarder son « sujet », mais qui, en Mentor doux et patient, s'est appliqué à son éducation, peut écrire avec une visible satisfaction : « A tous les points de vue, sans exagération pourtant, cet élève n'a pas perdu son année à l'école. Son savoir s'est sensiblement augmenté. Ses facultés intellectuelles souvent mises en action ont pris de l'extension. Enfin quelques-uns de ses défauts ont été amoindris et plus d'une de ses qualités a été développée. » Si ce bilan qui, au vrai,

se chiffre en belles recettes est dû à l'emploi de la pédologie, il faut convenir que cette science perfectionnée de nos jours, mais dont l'invention n'a rien de contemporain, est à utiliser de plus en plus. Qu'on la précise, qu'on l'affine encore puisqu'elle peut servir.

Les fascicules se suivent et ne se ressemblent pas. Celui qui catalogué sous le numéro 22 a trait à l'élève R... de Menton. Il n'est entré à l'école qu'après sept ans. Il a été longtemps atteint d'un mal nerveux. Il a vite rattrapé ses camarades. Aussi M. V., l'instituteur, écrit-il en passant : « Les résultats ont donc chez cet élève prouvé, une fois de plus, que s'il ne faut point entièrement, ainsi que le prétendent quelques philosophes, comme Rousseau, commencer l'éducation trop tard, il n'y a que de très minces avantages à envoyer les enfants en classe avant l'âge de sept ans. » R... a des parents excellents, d'une condition relativement aisée, qui s'occupent de lui, n'ont d'autre souci que son succès, que son « avenir ». R.. d'ordinaire très obéissant, très poli, très régulier dans son travail, est sujet à des sortes d'accès que l'instituteur décrit avec minutieuse précision et dont il indique le remède, qu'on peut appliquer à d'autres qu'à R. :

« Cet élève généralement attentif et obéissant, se montre pourtant certains jours tout à fait différent de ce qu'il est ordinairement. Ainsi, il est des cas où il paraît comme en proie à une sorte d'agacement qui, non seulement l'empêche de suivre pendant les leçons, mais encore lui communique ou plutôt lui crée comme un besoin de remuer, d'avoir quelque chose entre les mains, le pousse parfois jusqu'à tirer son voisin par la manche de sa veste, par son cahier, quelquefois même par les oreilles ou par les cheveux.

» Cependant ce doit être comme inconsciemment qu'à ces moments-là il accomplit ces nombreux mouvements, la preuve en est que tandis qu'en toute autre circonstance il ne maugrée point contre une punition qu'on lui inflige et qu'il paraît comprendre avoir méritée, si, en ces circonstances, on le gronde tant soit peu, il se met immédiatement à bouder et à pleurer, et ne cesse réellement que lorsque cette crise, dont par le fait il était l'objet, lui a définitivement passé... Aussi ce serait en vain que l'on chercherait dans ces circonstances à l'obliger à se montrer plus raisonnable. Tout ce que l'on pourrait faire, surtout si on essayait de le

prendre à contre-pied, n'aurait pour résultat que de l'exciter davantage et de l'empêcher de revenir plus tôt à de meilleurs sentiments. »

Que faire alors? Comment amener le numéro 22 à résipiscence, comment le dompter? Je sais des parents qui n'hésiteraient pas à sévir. Mais, c'est interdit aux maîtres, et justement. Le nôtre, qui est un fin psychologue, emploie une recette calmante qui est vieille certes, mais qui a du bon. « Le parti le plus prudent et en même temps le plus propre à produire chez lui une certaine amélioration, quand on s'aperçoit qu'il est ainsi agacé, est de le laisser tranquille. Après lui avoir fait quelques observations, dont il n'a pas tenu compte, on se contente de l'isoler, de manière à l'empêcher de déranger aucun de ses camarades. Plus tard, quand on comprendra qu'on peut lui parler avec beaucoup de chance d'être entendu, on pourra le gronder et même le punir pour n'avoir pas obéi en telle circonstance. L'on est à peu près sûr que la punition produira un bon effet. »

Un peu rageur, comme on le voit, le numéro 22 est, en outre, dans la catégorie des disciples — ils sont nombreux, n'est-ce pas? — qui ont « plus de mémoire que d'intelligence ». D'ordinaire, on se borne à le constater. Mais l'instituteur, M. V., ne s'en tient pas là. Il a vu le défaut de l'armure. Il a consolidé le point faible. Sa « pédologie » fine, subtile, s'est piquée au jeu. Il a voulu réussir et a réussi. Que pensez-vous de ces notes prises sur la mémoire du « sujet »? : « Soit que cette faculté ait été la première à faire son apparition chez lui et que dès lors, exercée plus tôt, elle ait eu davantage le temps de se fortifier, soit également qu'apparue en même temps que les autres, mais d'un exercice plus commode, l'enfant l'ait employée de préférence, de manière que seule elle ait acquis un certain développement, le fait est que lorsque cet élève a commencé à venir en classe, le jugement et le raisonnement étaient si faibles qu'on aurait dit qu'ils n'existaient pas encore chez lui. Aussi, c'était à la mémoire seulement que cet enfant avait recours pour acquérir les diverses connaissances qu'on voulait lui inculquer.

» Pour n'importe quelle leçon qu'il eût à réciter, c'étaient les termes mêmes dont s'étaient servis le maître, ou l'auteur du livre placé entre ses mains, qu'il s'attachait à retenir et à reproduire.

Jamais il ne paraissait s'occuper de saisir ce qu'on lui expliquait. Sa seule préoccupation consistait à contraindre sa mémoire, très souple du reste, à conserver mot à mot ce qu'il venait d'entendre. Une pareille manière de travailler était impropre à l'amener à posséder vraiment n'importe quelle connaissance...

» Il éprouvait comme une sorte de répulsion pour toutes les matières de l'enseignement, d'abord parce que chaque leçon à apprendre lui donnait une peine forcément prolongée, ensuite et surtout parce que, tandis qu'il était à même de la réciter sans faute si on avait soin de lui en indiquer seulement le premier mot, il était au contraire absolument incapable de répondre à n'importe quelle question prise cependant dans ce qu'il se figurait savoir, si on venait à l'interroger. »

Avec une modestie charmante, sans insister sur les efforts persévérants qu'il lui a fallu faire pour corriger la tendance défectueuse d'une mentalité mal dirigée, l'instituteur écrit : « Il a fallu réagir longtemps pour l'habituer à s'efforcer d'abord de comprendre, de se rendre compte de ce qu'il étudiait ou de ce qu'on lui expliquait, avant de mettre la mémoire en mesure de le retenir. Toutes les difficultés ont disparu à peu près entièrement pour lui, depuis qu'il a été amené à faire agir le jugement et le raisonnement... »

Heureux numéro 22 ! Il était tombé vraiment sur un éducateur hors ligne, qui, lui, à l'intelligence ajoutait le cœur. A mesure que je transcris quelques fragments de son étude, je vois l'excellent maître se penchant sur l'écolier, lui prodiguant conseils, explications, encouragements, mettant le sens sous chaque mot d'un texte, provoquant les questions, éveillant la raison engourdie dans cette âme d'enfant. Quel amour de la profession, quelle ardeur d'apostolat on devine chez cet obscur diplômé, chez cet humble et ce dévoué, peinant pour alléger la peine de son élève, de son ami, l'initiant avec une précision de méthode digne d'un Pestalozzi et d'un Horace Mann à la vie intellectuelle !...

Mais je reviens à mes fascicules. Le filon est riche qu'ils étalent aux yeux. Je pourrais vous présenter le petit Th., qui a pour dominante dans le caractère l'espièglerie ; — Léon, qui est surtout bavard, indiscipliné et envers qui son maître, M. D., déclare avoir dû employer « la crainte plus souvent que la persuasion » ; — A., sur qui l'observation a porté pendant dix ans et qui est vraiment

désespérant de platitude et d'insignifiance, car « les tendances de cet enfant ne sont pas encore bien marquées à quinze ans »; — J., de la section enfantine, un gaucher (car il a eu la main droite écrasée), un type réussi de gamin des rues, mais en qui, paraît-il, les sentiments altruistes sont très développés, etc., etc.

J'arrête la revue de ces études, car elle pourrait devenir fastidieuse, bien que les dissemblances soient constantes entre les individus observés et aussi les observateurs.

J'avoue avoir pris un plaisir infini à lire ces sortes de fiches morales qui pourraient être utilisées ailleurs que dans les écoles d'une seule circonscription d'enseignement primaire. A rédiger une sorte de consultation psychologique sur un enfant qui, chaque jour, est l'objet d'une spéciale attention, le maître prend le don de l'expérimentation, l'amour de la recherche, de la curiosité scientifique. Il constate quelles petites causes amènent de grands effets. Il remonte aux influences cachées qui pèsent sur le développement de l'être intime. Il se défie des apparences pour aller au profond, à l'obscur de l'âme.

La « pédologie » ainsi comprise peut n'être pas une vaine curiosité de dilettante. Elle contribuera aux fins de l'éducation dont les méthodes, sans cesser d'être générales pour ce qu'il y a de commun dans toutes les natures d'enfants, ne sauraient se dispenser de s'accommoder, de s'ajuster à la variété des tendances et des aspirations particulières.

Il serait à souhaiter que l'exemple donné à Nice fût imité. Quel trésor d'observations neuves, ajoutant à la diversité des types individuels l'atavique différenciation des races, les instituteurs bretons, normands, picards, languedociens pourraient recueillir! Le récente théorie de M. Demolins sur les influences du sol, de « l'habitat », du climat, de la culture, etc., pourrait être éclairée à la lumière de cette originale documentation.

La pédagogie, pardon... la pédologie... décentralisatrice aurait tout à gagner à ces monographies comparatives qui, circonscription par circonscription, pourraient être mises debout en une année, à titre facultatif cela va de soi, par les instituteurs que ce genre de travaux intéresse. Si l'on s'y prenait dès 1898-99, la pédologie française pourrait avoir sa place à l'Exposition de 1900.

Dès maintenant, elle peut l'avoir dans les écoles où, sans se lancer dans la rédaction de compendieux Mémoires, il ne serait pas inutile, sur un simple calepin, de jeter, en regard du nom de chaque élève, quelques notes « pédologiques », très abrégées, très succinctes certes, sur « ce qu'il vaut » à tel et tel moment.

On tiendrait compte des habitudes familiales, des mœurs ambiantes, des qualités et défauts ou acquis ou naturels, de ce qui est d'imitation, de ce qui est de fonds propre, etc. On essaierait du moins, en quelques mots, de le concentrer. Et l'on verrait bien vite que ces renseignements, si rudimentaires soient-ils, seraient d'une aide précieuse pour élever écolières et écoliers.

Car, pour manier une âme, il faut la bien connaître. C'est là tout le secret de la « pédologie ». Il est vieux, du reste. Nos pères le possédaient tout comme nous, mais ils n'avaient pas le mot. Puisque nous lui avons fait l'honneur de forger un néologisme en sa faveur, pratiquons la chose avec l'amour-propre de novateurs qui, à tout le moins, ont fait une invention savamment verbale. Au vrai, c'est bien quelque chose que de découvrir et de dénommer une théorie. L'application avait beau en être séculaire, on n'y prenait pas garde. Aujourd'hui, elle ne passera plus inaperçue. Elle a son étiquette. Elle est classée. Peut-être assignera-t-on des lois aux phénomènes qui s'y rattachent. Rien n'empêche de l'espérer.

Édouard Petit.

L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE EN ITALIE

Toutes les dispositions législatives qui régissent l'enseignement en Italie se fondent sur la loi organique du 13 novembre 1859, dite loi Casati du nom du ministre qui la signa, depuis complétée ou modifiée dans ses détails, toujours observée dans ses principes et ses directions générales. C'est cette loi qui a établi en Italie l'obligation d'un minimun d'instruction, devançant ainsi d'une vingtaine d'années les réformes qui furent chez nous opérées dans le même sens. Mais la loi Casati ne s'appliquait d'abord qu'au Piémont; les provinces qui s'y réunirent pour former le royaume d'Italie furent soumises successivement à des lois spéciales complétées par des règlements spéciaux : pour la Toscane, la loi du 10 mars 1860; pour les Provinces Napolitaines, la loi du 7 janvier 1861; pour la Sicile le décret prodictatorial du 17 octobre 1860 et le rescrit du 20 mars 1861. Il fallut mettre un terme à cette variété de législation, et ce fut l'effet de la loi du 15 juillet 1877 qui étendait à tout le royaume l'action du titre V de la loi Casati (sur l'instruction élémentaire et normale) et confirmait l'unité de régime ainsi acquise par un effort en vue d'une réglementation uniforme des traitements attribués aux instituteurs, laquelle fut définitivement arrêtée par la loi du 11 avril 1886.

L'obligation de l'instruction en Italie, promulguée pour une partie du royaume en 1859, fut donc généralisée et unifiée en 1877, plusieurs années encore avant que la France se l'imposât. Depuis cette époque le gouvernement italien et les différents ministres de l'instruction publique n'ont pas cessé de retenir leur attention sur l'important problème de l'instruction populaire et de manifester, par des modifications disciplinaires, des changements de programmes, des proclamations pédagogiques, leur désir constant d'affermir par les moyens les plus efficaces cette loi d'obligation, d'en exiger le respect, d'améliorer les conditions de l'enseignement élémentaire et d'inculquer les méthodes les plus favorables à sa diffusion et à son succès. Si j'ajoute, avec tout cela, que l'Italie est présentement le pays le plus ouvert aux idées et

aux tentatives pédagogiques, où la pédagogie est le plus en honneur et le plus enseignée, ne semblera-t-il pas intéressant d'examiner l'œuvre entreprise et toujours en voie de perfection, d'étudier les moyens qu'on y emploie, les effets qu'on en obtient?

Quel est donc le minimum d'instruction que l'Italie prétend assurer à ses enfants, et selon quels modes? Quel est l'esprit dont les programmes de l'enseignement élémentaire y sont animés? Quel est le but assigné à cet enseignement? Quel est enfin le résultat de cette loi d'obligation, et, pour l'interpréter justement, quelles sont les circonstances qui pour leur part le déterminent? Voilà ce que je voudrais expliquer.

I

Législation

Caractères et organisation de l'enseignement : la loi Casati ; — le règlement de 1895; — charges des communes à l'égard de l'enseignement primaire; — gratuité; — laïcité; — l'obligation et ses sanctions ; — rôle des communes; — choix et nomination des instituteurs.

La loi Casati portait : « L'instruction élémentaire est donnée gratuitement dans toutes les communes. Les communes y pourvoient en proportion de leurs moyens et selon les besoins des habitants » (art. 317). L'instruction élémentaire (ou primaire) étant divisée en deux cours, inférieur et supérieur, toutes les communes devaient avoir au moins une école pour donner aux enfants l'enseignement élémentaire *inférieur* (art. 319), qui, réparti sur deux années, comprenait (art. 315) « l'enseignement religieux, la lecture, l'écriture, l'arithmétique élémentaire, la langue italienne, des notions élémentaires sur le système métrique ». Les enfants ne pouvaient être inscrits à ce cours inférieur en qualité d'élèves *réguliers* qu'à partir de l'âge de six ans ; mais à partir de cet âge ils devaient fréquenter l'école publique, à moins que leurs parents ne leur fournissent autrement une instruction équivalente. « Ceux qui, ayant commodité de remplir ce devoir au moyen des écoles communales, s'abstiendront d'y envoyer leurs

enfants sans pourvoir d'autre manière à leur instruction, seront exhortés par le maire à les envoyer à ces écoles, et, s'ils persistent dans leur négligence, seront punis selon les lois pénales de l'État » (art. 326). Tel est le principe et le fondement de l'instruction obligatoire en Italie. Sur cette base se sont élevés les règlements qui ont développé les mêmes idées et résolu les problèmes positifs qu'elles entraînaient ou rencontraient dans les faits. Le dernier, signé du ministre qui vient de remonter au pouvoir, et qui a toujours marqué un vif intérêt à l'enseignement primaire, Guido Baccelli, date de 1895 [1].

Il précise d'abord la notion et les caractères de l'enseignement élémentaire. Il reste entendu que l'enseignement élémentaire est à deux degrés; mais le cours inférieur comprend trois classes au lieu de deux. L'enseignement élémentaire est gratuit; toutefois lorsqu'une commune a complètement pourvu à l'instruction élémentaire gratuite des deux degrés, elle peut obtenir du Conseil scolastique de la province [2] la permission d'ouvrir, à côté des écoles gratuites, des écoles payantes (art. 4). Les écoles payantes ne peuvent en aucune façon se substituer aux écoles gratuites;

1. Ce « Règlement général pour l'instruction élémentaire », approuvé par décret du 9 octobre 1895, coordonne les dispositions qui sont relatives à l'instruction élémentaire (autrement dite enseignement primaire) dans les lois, règlements ou décrets suivants : Loi Casati du 13 novembre 1859; loi du 15 juillet 1877; règlement sur la vaccination du 18 juin 1891; loi communale et provinciale du 10 février 1889; règlement pour l'exécution de la loi sur l'hygiène, du 9 octobre 1889; loi du 11 avril 1886 sur les traitements des instituteurs ; règlement sur l'administration scolaire provinciale du 3 novembre 1877; décret législatif du 19 avril 1885 sur les nominations, traitements, etc.; loi du 26 mars 1893 sur le paiement des traitements; loi du 6 décembre 1865 sur l'organisation judiciaire; code de procédure civile approuvé et publié par décret du 25 juin 1865. — Il apporte des dispositions nouvelles, ou plus précises, ou plus étendues, en ce qui concerne : l'instruction religieuse; la direction des écoles; l'admission des élèves et la discipline scolaire; les examens d'admission, de passage d'une classe à l'autre, etc.; les concours pour les maîtres de l'enseignement primaire et les nominations; le paiement des traitements; les devoirs des maîtres, la discipline à laquelle ils doivent se soumettre et les sanctions disciplinaires auxquelles ils peuvent s'exposer, la procédure disciplinaire.

2. Ce Conseil scolastique, présidé par le préfet, est composé du *Provveditore agli studi* (c'est à peu près l'inspecteur d'académie, mais muni en outre des fonctions rectorales qui ne se rapportent pas aux universités), du *Preside* ou proviseur du lycée ou d'un des lycées du chef-lieu, du directeur de l'école normale, d'un médecin membre du Conseil sanitaire de la province, d'un fonctionnaire des finances, de quatre représentants de la province, dont deux de la députation provinciale et les deux autres du Conseil municipal du chef-lieu.

elles ne peuvent que leur faire concurrence, se présenter pour ainsi dire en superflu. Comme il est naturel, ce que le règlement impose d'abord aux communes, c'est l'établissement du cours élémentaire inférieur, qui seul est obligatoire pour tous les enfants, tandis que l'établissement d'écoles élémentaires supérieures de garçons et de filles est imposé seulement (art. 15) aux communes qui ont plus de 4,000 habitants ou, sans considération de population, à celles où sont ouvertes des écoles secondaires, — classiques ou techniques, — où des écoles normales[1]. Toutes les communes doivent donc avoir (art. 6) au moins deux écoles du degré inférieur, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles; l'école mixte, qui doit toujours être dirigée par une femme, est admise pour les communes dont la population est inférieure à 800 habitants. Quant aux fractions de communes, hameaux ou faubourgs, qui pourraient pâtir de leur éloignement du centre communal, le règlement, conformément d'ailleurs à l'article 319 de la loi Casati, y pourvoit spécialement : une école de garçons ou une école de filles devront être instituées et tenues ouvertes au moins pendant six mois de l'année dans toute fraction ou tout faubourg où plus de cinquante enfants de l'un et l'autre sexe se trouveront en état de les fréquenter, si toutefois la population est à une distance de plus de 2 kilomètres du chef-lieu, ou si, moins éloignée, d'autres difficultés l'empêchent de profiter des écoles ouvertes au siège principal (art. 7); et là encore, l'école mixte peut tenir lieu des deux écoles de garçons et de filles, si la population de la fraction ou faubourg est inférieure à 800 habitants.

Comme de telles obligations pourraient peser trop lourdement sur les communes, le règlement confirme l'article 320 de la loi Casati : les communes qui, à cause du petit nombre de leurs habitants, de leur faible budget ou du nombre des écoles qu'elles devraient entretenir, ne seront pas en état de remplir les obligations imposées par la loi, pourront obtenir la faculté de s'associer avec des communes limitrophes afin de profiter de leurs écoles ou d'employer leurs maîtres, moyennant compensation ; en ce cas, un maître ne pourra jamais enseigner en plus de deux écoles et

1. En fait, la statistique constate que le nombre des écoles élémentaires supérieures atteint à peu près au septième du nombre des écoles élémentaires inférieures.

devra faire au moins trois heures de leçon par jour dans chacune d'elles (art. 9). Il ne faut pas oublier non plus que, pour rendre plus aisé et moins onéreux aux communes l'accomplissement de leurs devoirs, l'État leur accorde son assistance : ce sont des « prêts de faveur » établis par la loi du 8 juin 1888, pour la construction des édifices scolaires; ce sont des « subsides », dont la distribution a été réglée par décret du 29 janvier 1891, subsides pour les édifices scolaires et le mobilier des écoles, pour des gratifications aux maitres, pour les asiles, les bibliothèques, etc.; c'est encore, depuis la loi du 11 avril 1886, une contribution de l'État aux traitements des instituteurs, laquelle a varié de un million de francs (ou *lires*) en 1886 à trois millions en 1888-1889, et à un million sept cent mille francs à peu près en 1895-1896. Enfin, autre facilité (art. 18) : après avis pris du Conseil scolastique de la province pour chaque cas, les écoles fondées par des associations ou des particuliers seront considérées comme déchargeant en tout ou en partie la commune de ses obligations, à condition toujours que ces écoles soient publiques et gratuites et se conforment aux lois et aux règlements en ce qui regarde les titres d'aptitude des maîtres, les locaux, la durée de l'année scolaire, l'horaire, les programmes, les livres, les examens, les inspections, la caisse des pensions pour les enseignants. C'est là un moyen d'utiliser les écoles « libres » au dégrèvement du budget communal et à l'exécution de la loi sur l'instruction obligatoire, de les discipliner en même temps, de les « assimiler ».

Il convient d'observer à ce propos que si la laïcité de l'instruction primaire semble bien être dans l'esprit de la loi italienne, toutefois ce caractère ne lui est pas imposé par la lettre de la loi et n'est pas absolu dans la pratique; et pour parler ici de l'enseignement même, le caractère de laïcité n'y apparaît pas dans sa rigueur. La loi Casati mettait l'enseignement religieux au nombre des matières du programme et assignait (art. 325) au curé la charge d'examiner les élèves sur ce point, en temps et lieu établis d'accord avec la municipalité. Le règlement de 1895 donne une attention particulière à la question, et le ministre, dans le rapport au Roi qui précède le texte des articles, ne juge pas inutile de s'en expliquer : « En ce qui concerne l'enseignement de la religion, le règlement ne s'éloigne pas des principes

libéraux qui sont l'honneur de notre législation, ni de la jurisprudence constante depuis dix-sept ans, c'est-à-dire depuis le jour où le Conseil d'État eut à déclarer que, d'après l'article 315 de la loi Casati, entendu et appliqué en conformité avec les lois postérieures et le progrès des mœurs, l'enseignement religieux devait demeurer pour les communes une obligation subordonnée à la demande des pères de famille, et pour les élèves une matière facultative. » Autrement dit, sur la demande des pères de famille les communes sont obligées de faire donner l'enseignement religieux, qui reste néanmoins facultatif pour les élèves, leurs parents gardant toujours le droit de les en exempter. Que d'ailleurs cette façon d'interpréter la loi Casati n'aille point sans difficulté, c'est aussi ce que reconnait le ministre : « Il est vrai que depuis quelque temps çà et là de vives discussions se sont élevées, à l'occasion des résistances opposées par certaines municipalités aux légitimes requêtes des pères de famille, et à cause de l'habitude, qui s'est implantée en beaucoup d'endroits, de confier l'enseignement religieux aux mêmes maitres qui enseignent les autres matières, sans constater d'abord s'ils ont la préparation nécessaire et si, par leurs opinions, ils sont en état et sont estimés capables de le donner avec une sincère conviction. » Et en effet la question, qui est grave, est loin d'être simple ; il fallait que le Conseil d'État en fût bien convaincu pour demander s'il n'était pas « préférable de retourner à l'interprétation libérale et rigoureuse de la loi Casati, en évitant ainsi que la dernière des raisons de mécontentement ci-dessus mentionnées n'accrût la faveur d'un certain nombre d'écoles dirigées par des associations ou des particuliers, au détriment des écoles de caractère public. » Il fallait qu'il fût bien persuadé de l'inconvénient des demi-mesures, pour proposer ainsi qu'on rétablit en quelque sorte dans les écoles la « religion d'État » et l'intervention du prêtre. Néanmoins le ministre pense que, d'une part, les lois et la vigilance suffisent à contraindre les communes à déférer au désir des pères de famille, et que, d'autre part, pour assurer l'efficacité et la sincérité de l'enseignement religieux, il suffit qu'on donne aux communes la faculté de le confier à des personnes étrangères à l'école, mais reconnues par le Conseil scolastique aptes à le professer « à la satisfaction des familles et de tous ceux qui suivent l'opinion,

digne de respect, qu'aucune morale n'est possible qui ne tire pas sa force d'un ordre de croyances suprasensibles ». Faut-il l'en croire? Cet expédient vaut-il mieux que la laïcité pure et simple? C'est une nécessité qu'il nuise également, là où l'on y aura recours, au prestige de l'instituteur et à celui du professeur spécial de religion, et qu'il provoque plus de discussions et de luttes qu'il n'en apaisera; dans les agitations communales déjà trop furieuses pour le bien de l'Italie, il jette un nouvel élément de discorde. Rien non plus ne forcera les pères de famille à reconnaître, en matière d'enseignement religieux et de foi, la compétence assurément fort douteuse et l'autorité du Conseil scolatique. Et pourtant il est vrai que recourir à une autre approbation, à celle de l'autorité ecclésiastique, est chose impossible en Italie et périlleuse partout ailleurs dans l'état présent des esprits. D'où il suit que, si libéralisme il y a, peut-être la franche laïcité est-elle encore le meilleur des libéralismes, la meilleure formule, la meilleure preuve, la meilleure garantie de libéralisme, — et que c'est ainsi, sans doute, qu'il conviendrait de la présenter. Liberté, neutralité, laïcité, ces trois termes se tiennent; attaquer l'un ou l'autre, soit en droit, soit en fait, c'est détruire le tout. Dira-t-on que la neutralité est impraticable? C'est dire que le fanatisme est nécessaire, et c'est encore ne rien résoudre; car, fanatisme pour fanatisme, on peut choisir.

Le règlement italien qui, sur la parole du ministre, s'efforce d'être « libéral » sans être laïc, s'exprime ainsi (art. 3): « Les communes devront pourvoir à l'instruction religieuse des élèves dont les parents le demanderont, aux jours et heures établis par le Conseil scolastique de la province, au moyen des enseignants des classes, s'ils sont réputés aptes à cet office, ou d'autres personnes dont l'aptitude aura été reconnue par le Conseil scolastique. » L'article est gros de conflits, s'il n'est pas gros de solutions en puissance; tout y est maladroit, si tout n'y est pas trop habile: car je penche à croire, en somme, que le rédacteur y a voulu enfermer, sans en avoir l'air, tous les germes de la laïcité; c'est assez de la politique italienne, et de toute politique, que de paraître ne pas vouloir les choses pour les montrer et les rendre plus inévitables. Je préférerais, je l'avoue, moins d'art et plus de hardiesse, plus d'application pour résoudre que pour

cacher, moins de soin pour écarter la responsabilité d'une solution que pour définir loyalement cette responsabilité même. Quoi qu'il en soit, je souhaiterais que les difficultés où l'éloignement du principe de laïcité engage l'enseignement primaire en Italie, nous instruisît mieux sur le droit, la valeur, l'essence vraie de cette laïcité, dont ses partisans, comme ses ennemis, n'ont pas toujours l'idée convenable et juste.

On ne peut cependant se dispenser de reconnaître, pour excuser ce qu'il paraît y avoir de pusillanimité dans l'attitude du gouvernement italien vis-à-vis de cette question, que la proclamation du caractère de laïcité est affaire d'opportunité au moins dans une certaine mesure, et qu'elle importe beaucoup moins que la proclamation du caractère obligatoire de l'école primaire. L'obligation d'abord, et en même temps, et par cela même, la gratuité : voilà pour le fond. La laïcité n'est qu'une conséquence ou un accompagnement, et c'est seulement si on la considère comme telle, qu'elle s'impose comme légitime. Accompagnement nécessaire d'ailleurs, au moins en notre temps, — je le crois, et les obstacles auxquels se heurtent les compromis tels que celui dont je viens de reproduire la formule chancelante le montrent assez. Mais il n'est peut-être pas bon, tout d'abord et dès le début, de crier trop fort que l'enseignement primaire *doit* être laïc; on risque, au lieu de l'affranchir, de le compromettre d'une autre façon; on risque d'en corrompre la réputation et aussi l'esprit intérieur, de le rendre redoutable aux consciences au lieu de le leur rendre sympathique. Il faut laisser voir plutôt que la laïcité est, en théorie, un corollaire, dans la pratique une conséquence, — que c'est un principe si l'on veut, et je l'ai dit, mais un principe dérivé, — qu'entre les différents caractères inhérents à l'enseignement primaire, celui-là n'est pas le premier et qu'on ne prétend pas le faire accepter comme tel, — qu'entre les différents devoirs qu'assume le gouvernement à l'égard du peuple en ce qui touche à son éducation, le devoir *fondamental* n'est pas de l'élever et de l'instruire *laïquement*. — En un mot et pour tout dire, il ne faut pas tant imposer la laïcité que la laisser s'imposer. Le seul tort est, la preuve faite, de ne s'y pas arrêter; le moment venu, de le laisser passer. Si l'on peut, sur le point qui nous occupe, reprocher quelque chose aux ministres de l'Instruction publique en Italie, c'est seulement cela.

Au moins leur mérite a-t-il été de mettre en un relief particulier, vigoureux et durable, le caractère obligatoire de l'instruction élémentaire. Depuis 1859, tout leur effort porte là. Selon le règlement de 1895 comme selon la loi Casati, les parents ou ceux qui en occupent la place, directeurs d'orphelinats, patrons, etc., doivent envoyer à l'école du degré inférieur leurs enfants depuis l'âge de six ans accomplis, à moins qu'ils ne les munissent de l'instruction équivalente dans le sein de la famille même ou en les envoyant à des écoles privées dûment autorisées (art. 35-38).

L'instruction élémentaire qui se donne à l'intérieur des familles, sous la surveillance des parents ou de qui légalement en occupe la place, aux enfants de la famille, est affranchie de toute inspection de la part de l'État (art. 202); et on le déclare ouvertement, dit le ministre dans son rapport, « en hommage au principe de liberté et au respect de l'autorité paternelle ». Mais comme il ne faut pas que sous un prétexte facile on élude la loi, cette liberté est aussitôt limitée par l'obligation imposée aux pères de famille qui n'envoient pas leurs enfants aux écoles publiques, de démontrer au maire qu'ils satisfont en effet à la loi (art. 202); « de cette façon, dit le ministre, on ne méconnaît pas le droit du père de famille, qui est libre de faire donner à ses enfants l'instruction où et comme il lui plaît, mais qui n'est pas libre de ne pas les instruire ».

Le droit d'ouvrir et de diriger une école privée est reconnu aux citoyens italiens qui sont munis des titres légalement nécessaires pour diriger une école publique élémentaire, après autorisation du *Provveditore agli studi* [1] sur rapport du *Regio Ispettore* [2]. L'enseignement dans ces écoles privées est libre; il n'est soumis à l'inspection qu'en ce qui concerne la morale, l'hygiène, la constitution de l'État et l'ordre public (art. 204-215). Mais le nombre de ces écoles privées atteint seulement, d'une façon approximative, au dixième du nombre des écoles élémentaires publiques et même, si j'en crois les statistiques, il tend à diminuer et la proportion du nombre des élèves est encore moindre et plus décroissante.

1. Voir note 2 de la page 390.
2. Inspecteur primaire.

Pour en revenir aux écoles publiques, comme le cours inférieur dure trois ans et que l'enfant doit le suivre depuis six ans, il fréquente en règle générale l'école de six à neuf ans; mais il peut cesser plus tôt de la fréquenter, s'il soutient avec succès l'examen qui couronne ce cours *(esame di proscioglimento)*; et d'autre part si, à neuf ans, l'enfant n'a pas passé cet examen, il reste soumis à l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à dix ans accomplis; après quoi il peut encore fréquenter l'école du degré inférieur, mais seulement jusqu'à douze ans (art. 39-40). Enfin l'enfant qui a terminé ses études élémentaires inférieures et qui se trouve par là affranchi de l'obligation de fréquenter l'école, s'il ne poursuit pas son instruction dans les classes élémentaires supérieures doit, conformément à l'article 7 de la loi du 15 juillet 1877, fréquenter pendant une année encore les écoles du soir ou les écoles complémentaires de vacances, là où elles sont instituées (art. 55). Mais comme le nombre de ces écoles n'atteint pas au quinzième du nombre des écoles élémentaires inférieures et comme elles ne sont pas fréquentées par le cinquième de la population scolaire qui pourrait y être astreinte, l'effet de la loi consiste, en somme, à faire fréquenter pendant la durée prescrite de trois ans en moyenne les écoles élémentaires inférieures. Les moyens par lesquels cette fréquentation est assurée depuis la la loi de 1877 sont les suivants (art. 41-54 du règlement du 9 octobre 1895) :

Chaque année, le maire doit faire établir, au moins un mois avant la réouverture des écoles, la liste des enfants sur qui tombe l'obligation, et sur cette liste, — liste de conscription scolaire en quelque sorte, — sont indiqués les noms des parents ou des personnes qui en tiennent la place, et le lieu ou réside la famille; puis, quelques jours avant la réouverture des classes, le maire doit publier la liste des « obligés » (*obbligati*) en rappelant par avis public aux parents, ou à qui en occupe la place, l'obligation qui leur incombe de procurer l'instruction élémentaire à leurs enfants, et les peines dont ils sont menacés par la loi. Les élèves une fois inscrits à l'école, les classes constituées, les maîtres et maîtresses communiquent au maire le registre d'inscription; et les maîtres privés, les instituteurs « libres », les directeurs de toute institution ou hospice qui accueille des enfants de l'âge

de six à neuf ans accomplis, doivent aussi envoyer au maire la liste des « obligés » qui fréquentent leurs écoles. En comparant donc la liste des inscrits aux différentes écoles avec celle des « obligés », le maire prend note de ceux de ces derniers qui font défaut parmi les inscrits; il envoie au *Provveditore* une copie de la liste des « obligés » ainsi annotée; et il procède à l'égard des parents des enfants manquants à un premier avertissement et à une première réprimande dont il est rédigé procès-verbal. Naturellement, il n'y a pas lieu à réprimande si l'absence de l'enfant est dûment justifiée par des raisons sérieuses, des empêchements graves, comme seraient les maladies, un éloignement de plus de 2 kilomètres, la difficulté des chemins, l'indigence absolue là où l'on n'a pas institué de secours aux élèves pauvres. En dehors de ces cas et de cas semblables, les parents sont répréhensibles, non seulement s'il ne font pas inscrire leurs enfants à l'école, mais encore s'ils ne les y envoient pas régulièrement : chaque mois les maîtres et maîtresses d'école doivent faire connaître au maire les noms des élèves qui ont manqué à la classe sans justification, et lorsque les absences non justifiées atteignent au tiers des classes du mois, l'élève est déclaré habituellement manquant et considéré comme insoumis à la loi.

Toute cette procédure observée, toutes ces formalités remplies, le maire déclare en contravention à la loi sur l'obligation de l'instruction élémentaire les parents ou en tenant lieu qui, ou bien n'ont pas répondu à l'avertissement, ou bien n'ont pas prouvé qu'ils fassent instruire leurs enfants; il publie une liste spéciale de ces parents réfractaires dans l'intervalle d'un mois après la clôture de la période d'inscriptions, qui est en général du 15 au 25 octobre; et de même chaque mois, s'il y a lieu, il publie la liste des élèves habituellement manquants et procède contre leurs parents comme contre les parents des non-inscrits. Si, dans l'intervalle de huit jours après la publication de cette liste, — liste du commencement de l'année pour les non-inscrits, ou liste mensuelle pour les manquants, — les parents ou en tenant lieu n'ont pas présenté de réclamation au maire ou n'ont pas donné satisfaction à la loi, ils sont punis d'une première amende de cinquante centimes, suivie, de mois en mois, de deux amendes égales; si la troisième de ces amendes demeure encore sans effet, un mois

après, amende de deux lires (deux francs), puis de trois lires, six lires, et jusqu'à dix lires; l'amende peut être appliquée de nouveau l'année suivante, mais en recommençant à cinquante centimes. Durant tout ce temps, les parents rebelles à la loi ne peuvent avoir de certificat pour obtenir des secours ou des salaires sur le budget de la commune, de la province et de l'État, sauf pour l'assistance sanitaire, et ne peuvent obtenir de port d'armes [1]. Enfin le droit électoral même dépend de l'observation de la loi sur l'instruction obligatoire : on doit, pour être électeur, présenter le certificat qui constate la fréquentation de l'école pendant les trois années réglementaires.

On voit en tout cela quel rôle considérable est assigné à la commune et à ses représentants. En théorie, il n'est rien de plus juste, rien de plus digne; nous verrons plus tard, en considérant les résultats, ce qu'il convient d'en penser dans la pratique.

L'office et les droits de la commune ne sont pas moins importants en ce qui touche au choix des maîtres, et dans une certaine mesure à leur traitement. D'abord, pour les écoles *non classifiées*, c'est-à-dire (art. 91 du règlement) pour celles des communes, fractions et faubourgs dont la population est inférieure à cinq cents habitants, les municipalités choisissent les maîtres à leur gré, par nomination directe ou par concours, les nominations étant d'ailleurs toujours soumises à l'approbation du Conseil scolastique de la province (art. 127). Pour les écoles *classifiées*, si les communes assurent aux maîtres un traitement supérieur d'un dixième au moins au minimum établi par la loi du 11 avril 1886 [2]

---

1. Il peut être intéressant de reproduire ici, ne fût-ce qu'à cause de la date, les articles 10 et 11 de la loi napolitaine du 7 janvier 1861 : Art. 10. « ... La commission communale invitera les parents à remplir ce devoir et en cas de non-observation pour la première fois leur fera une admonition. En cas d'obstination, après un mois elle fera afficher dans l'église et dans la maison commune leurs noms, qui seront lus publiquement par le curé dans l'église, chaque dimanche du mois. » Art. 11. « Les pères de famille qui ne rempliront pas le devoir prescrit... ne pourront obtenir de secours de bienfaisance publique, tels que dots pour leurs filles..., etc., et ne seront employés ni aux travaux publics, ni à aucun office public. »

2. Loi du 11 avril 1886 sur les traitements pour les écoles *classifiées*. Ces traitements minima sont, pour la plus basse classe, 700 lires (francs) pour les hommes, 560 pour les femmes; pour la plus haute classe, 1.320 lires pour les hommes, 1.056 pour les femmes. « Les maîtres ou maîtresses nommés avant vingt-deux ans ou ceux et celles des écoles *non classifiées* peuvent recevoir un

ou une habitation convenable, elles ont le droit d'ouvrir elles-mêmes un concours, au lieu d'en laisser le soin au Conseil scolastique de la province (art. 123-125). De ce concours où l'on ne peut se présenter que muni du diplôme, de la « patente » d'enseignement, obtenue par un examen dont la loi du 12 juillet 1896 a beaucoup accru les difficultés, c'est encore la commune qui établit les conditions, soumises ensuite au contrôle du *Regio Ispettore* (inspecteur primaire). Les demandes des candidats et leurs titres sont examinés par une commission municipale, si le concours a été ouvert par la commune; sinon, par le Conseil scolastique de la province; les candidats sont ainsi classés par ordre de mérite; et, que ce soit la commune ou le Conseil scolastique qui ait ouvert le concours, c'est toujours au Conseil municipal qu'est présentée la liste des éligibles, où il choisit, sous réserve de l'approbation du Conseil scolastique (art. 128-144).

Encore ce choix n'est-il pas irrévocable: cette nomination n'engage pas définitivement la commune. Avant d'avoir atteint ses vingt-deux ans, le maître doit être confirmé dans sa charge d'année en année; s'il est confirmé deux ans de suite, il acquiert le droit à une nomination pour deux ans. Si le maître a atteint ses vingt-deux ans, il est du premier coup nommé pour deux ans. Après cette nomination pour deux ans, si le maître est encore confirmé dans sa charge, cette confirmation est valable pour six ans, après quoi, s'il obtient l'attestation favorable du Conseil scolastique, il est nommé à vie (art. 146-149).

Si l'on imagine aisément quel excellent parti une commune impartiale, soucieuse seulement de ses plus hauts intérêts, pourrait tirer du droit qui lui est reconnu sur le choix de ses instituteurs, et de celui qui lui est si longtemps conservé sur leur sort, on n'a pas de peine à deviner combien, dans la réalité, ce temps d'épreuve, d'incertitude, de vie instable, peut être douloureux aux maîtres et maîtresses d'école, à quelles tribulations il les expose, à quelle sujétion il les réduit; et puisqu'à ces prolon-

---

traitement inférieur au minimum légal, qui sera établi par la commune d'accord avec les enseignants et le *Regio Ispettore*. En cas de désaccord, le Conseil scolastique de la province décidera. » (V. l'article 341 de la loi du 13 novembre 1859, l'article 5 du décret législatif du 19 avril 1885. — Le texte est celui de l'article 102 du règlement de 1895.)

gations, à ces confirmations graduelles ou définitives de pouvoirs est attachée une certaine augmentation de traitement ou un certain droit à une augmentation future (Règlement, art. 103, 147; loi du 11 avril 1886, art. 2), on voit assez combien ce régime si raisonnable et si libéral en apparence d'autonomie communale, de décentralisation administrative pour ainsi dire, de l'enseignement, sollicite contre les instituteurs la parcimonie des communes et donne de prise à l'intérêt mal entendu, au grand désavantage de l'instruction, de ceux qui la donnent, de ceux qui la reçoivent.

Mais avant de considérer ce que deviennent ces réglementations dans la pratique, et comment cette organisation de l'enseignement s'y comporte et y réussit, il faut jeter un regard sur cet enseignement même, sur les programmes, l'esprit qui les anime et le but qu'ils se proposent.

E. Haguenin.

(A suivre.)

ASSOCIATION GÉNÉRALE

DE LA PRESSE DE L'ENSEIGNEMENT

Banquet du 19 octobre 1898.

Le 19 octobre a eu lieu dans les salons du Grand-Véfour, au Palais-Royal, le premier banquet de l'Association générale des membres de la Presse de l'Enseignement.

Cette réunion, qui comprenait soixante-dix convives, devait être présidée par M. Léon Bourgeois, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts. Mais, retenu à l'Élysée par le dîner donné en l'honneur du comte Mouravieff, M. Léon Bourgeois avait désigné pour le représenter M. Liard, directeur de l'Enseignement supérieur, auquel s'étaient joints MM. Rabier, directeur de l'Enseignement secondaire, Bayet, directeur de l'Enseignement primaire, et M. Marcel Charlot, chef-adjoint du cabinet du ministre. M. le préfet de la Seine, M. le président du Conseil municipal, M. Berthelot, ancien ministre de l'Instruction publique, qui avaient, d'abord, accepté l'invitation ont dû, au dernier moment et pour le même motif que M. Léon Bourgeois, se faire excuser.

Parmi les nombreuses personnes qui avaient répondu à l'invitation du comité de l'Association, nous citerons :

MM. Veber, représentant le Conseil municipal de Paris; Jacquin, secrétaire général de la Grande Chancellerie de la Légion d'honneur, président de la Ligue de l'Enseignement; M[me] Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles; M[lle] Malmanche, inspectrice de l'enseignement commercial de la Ville de Paris; M. Buisson, directeur honoraire au Ministère; M. Bédorez, directeur de l'enseignement primaire du département de la Seine; MM. Lucien Victor-Meunier, représentant l'Association des journalistes républicains; Fernand Bourgeat, représentant l'Association des journalistes parisiens; Louis Macon, président du syndicat de la Presse étrangère; M[me] Rauber, inspectrice de l'enseignement primaire; M. Jost, inspecteur général de l'instruction publique; M. Jules Gautier, inspecteur d'académie; MM. Chavaray, secré-

taire général, et Cleiftie, membre du conseil général de la Ligue; Cavé, membre du Cercle parisien, etc.

Quelques membres des comités de patronage et d'honneur s'étaient excusés par raison de santé ou pour cause d'absence de Paris. Parmi eux, M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris; M. Poincaré, ancien ministre de l'Instruction publique, retenu par l'accomplissement d'une période de service militaire; MM. Mézières, Legouvé, Ernest Lavisse, de l'Académie française; MM. Compayré, recteur de l'académie de Lyon, Aulard, Brouardel, Fouillée, A. Lenient, etc.

Au dessert, de nombreux discours ont été prononcés.

M. P. Beurdeley, président de l'Association, prend le premier la parole. Après avoir porté un toast au Président de la République, s'adressant à la fois au chef de l'État et au président d'honneur de la Ligue de l'Enseignement, après avoir salué les délégués du ministre, les membres des Comités de patronage et d'honneur, ainsi que les représentants des grandes Associations de Presse, M. Beurdeley exprime les regrets causés par l'absence du ministre retenu à l'Élysée par un devoir patriotique et diplomatique. Il montre que sa présence nous était d'autant plus précieuse que M. Léon Bourgeois est un homme de l'Enseignement et même de la Presse de l'Enseignement.

« A une époque déjà un peu éloignée — dit-il — dont quelques-uns d'entre nous se souviennent, il y avait à Paris, au Palais de Justice, un tout jeune avocat, le plus jeune secrétaire de la Conférence des avocats, qui de temps en temps, deux ou trois fois par semaine, quittait le Palais de Justice pour aller à la Sorbonne et au collège de France suivre les cours que vous savez, et descendait ensuite jusqu'à la rue Hautefeuille, au local bien modeste qui donnait asile à la Société pour l'Instruction élémentaire; c'est là que notre ami Léon Bourgeois faisait un cours d'histoire ancienne à des jeunes filles dont la plupart sont, maintenant, des inspectrices ou des directrices d'écoles. Au début de sa carrière, Léon Bourgeois payait déjà la dette de ceux qui savent envers ceux qui ont le désir légitime d'apprendre pour enseigner à leur tour.

Plus tard, nous devions retrouver Léon Bourgeois président de la Ligue de l'Enseignement et faisant cette belle campagne en

faveur de l'idée de solidarité qu'il présentait comme la grande force morale et éducatrice des sociétés modernes; propageant cette idée par des conférences inoubliables qui eurent un retentissement dans la France entière. Certes, Léon Bourgeois n'avait inventé ni le mot ni la chose, mais il avait élargi la doctrine, il lui avait donné une portée nouvelle et en avait montré des applications qui seront certainement fécondes. Vous le voyez, M. Bourgeois nous appartient; il est le prisonnier de son passé : c'est un homme d'enseignement. Il est aussi un homme de la Presse de l'Enseignement.

» Il y a quelque vingt-cinq ans, Léon Bourgeois publiait dans une revue, disparue comme tant d'autres, dans la *Réforme*, son premier article de jeune homme; cet article lui avait été inspiré par un rapport de M. Buisson et traitait du mobilier scolaire. C'est une question pédagogique; Léon Bourgeois pensait qu'avant de s'occuper de ce qu'on mettra sur les tables et de savoir qui on assoiera sur les bancs, il fallait s'occuper des tables et des bancs d'école. C'était là une bonne méthode et ce qu'on peut appeler donner une base sérieuse à des études pédagogiques.

» Le même homme écrivait, il y a un an, cette lettre ouverte aux instituteurs de France, qui a été publiée dans le *Manuel général* et commentée dans toute la France.

« Ainsi nous avons donc le droit de revendiquer notre Ministre de l'Instruction publique comme un homme de la Presse de l'Enseignement. »

Puis M. Beurdeley, expose le but de l'Association : assurer la solidarité matérielle, morale et intellectuelle des membres de la Presse de l'Enseignement; établir entre tous les organes de cette presse un lien qui permette aux efforts de ne pas rester isolés; former un faisceau de toutes ces lumières et étendre ce grand foyer où tout le monde pourra venir se réchauffer, allumer cette lampe dont a parlé M. Léon Bourgeois, en un mot créer l'union des idées et des hommes.

Il rappelle que M. Édouard Petit fut l'initiateur de ce progrès.

« Nous sommes — dit, en finissant, M. Beurdeley — des hommes qui veulent élever des générations nouvelles telles qu'il en faut au pays, qui veulent lui donner des citoyens qui poursuivront le progrès par la pratique de la liberté, de la tolérance et

de la discussion sincère, qui ne se laisseront pas entraîner par les préjugés, par les idées fausses, qui ne seront pas à la merci de l'erreur et du mensonge, dont le patriotisme sera exempt de tout tapage, de toute fanfaronnade, de tout charlatanisme, se contentant d'aimer leur patrie et de bien la servir. »

M. Beurdeley boit à M. Léon Bourgeois, Ministre de l'Instruction publique et de l'Éducation nationale.

M. Liard, directeur de l'Enseignement supérieur, délégué du Ministre, prend ensuite la parole en ces termes :

« Monsieur le Président, Messieurs, je commence en m'associant à votre déception, oui, à votre déception, car c'en est une vraiment que d'avoir à m'entendre, quand vous espériez entendre le ministre de l'Instruction publique.

» Et si votre déception est grande et légitime, ce n'est pas seulement parce que le ministre attendu est forcé d'être absent. Si au lieu de porter le nom que vient de prononcer M. le président et que vous avez acclamé, le ministre se fût appelé de Fontanes, de Salvandy, de Cumont ou Joseph Brunet... Mais, dans ce cas, eussiez-vous eu la pensée de l'inviter à une réunion comme celle-ci? Et si vous aviez eu cette témérité, n'est-il pas probable que le grand-maître de l'Université vous eût trouvés bien osés. Lui offrir en spectacle des journalistes professeurs et des professeurs journalistes !

» Mais aujourd'hui le grand maître de l'Université s'appelle Léon Bourgeois, et comme je n'ai pas envers lui la liberté de l'éloge, je m'en référerai purement et simplement à ce que M. le président vient de vous dire de lui : c'est un homme d'enseignement et un homme de la Presse de l'Enseignement; à ce double titre il avait sa place marquée au milieu de vous.

» Messieurs, si je me suis associé à votre déception, je vous prie en retour de vous associer à mon embarras qui est très grand. Ce n'est pourtant pas la première fois que je parle dans cette salle. Je l'ai reconnue en entrant. C'est là qu'il y a trente-deux ans, j'ai parlé pour la première fois en public. C'était au banquet des anciens Favart. Invité par l'association comme représentant les élèves, j'eus le grand honneur de la remercier au nom de mes camarades ; je le fis, paraît-il, avec une assurance qui fut trouvée

excessive. Mais, voyez la psychologie des hommes, cette assurance de surface n'était que le corset d'une frayeur très réelle.

Et tout à l'heure, j'ai été encore effrayé en reconnaissant cette salle et surtout en pensant qu'il me faudrait parler au nom et à la place du rare orateur que vous espériez entendre ce soir.

» Vos regrets seront plus vifs encore quand vous saurez quel thème M. Léon Bourgeois eût développé devant vous. Il vous eût dit quels sont les caractères, les mérites et les vertus de ces presses spéciales qui tendent de plus en plus à se constituer dans la presse générale. Ce thème, je ne l'aborderai pas, pour bien des raisons, dont il me suffira de vous indiquer une seule. La monnaie de billion ne sonne pas comme la monnaie d'or.

» Je me bornerai à vous dire très simplement et en toute familiarité quels services a déjà rendus et quels services peut rendre encore une presse spéciale de l'enseignement.

» On a dit souvent que les administrations ont horreur de la presse, qu'elles la redoutent. Oui, quelquefois, par exemple lorsqu'il advient que la presse, certaine presse, pour être exact, dénature les intentions, altère les faits, attribue aux hommes des pensées qu'ils n'ont pas eues, des actes qu'ils n'ont pas accomplis. Que voulez-vous, les pauvres administrateurs ne peuvent envoyer constamment des rectifications à la presse; ce n'est pas leur rôle. Alors ils souffrent de voir méconnus leur bonne volonté, leur droiture, leur dévouement à leur pays. Mais en dehors de ces cas qui sont rares, l'Administration ne redoute pas la presse.

» En ce qui me concerne, j'aurais mauvaise grâce à tenir un autre langage; je dois me souvenir que si nous avons pu mener à bien la réforme des universités, dans cette œuvre de longue haleine, le concours de la presse nous a été précieux.

De la Société d'enseignement supérieur est sorti un organe de presse: je regrette que l'ancien directeur de cette revue, M. Dreyfus-Brissac, qui est des vôtres, ne soit pas ici. En mon nom et au nom de l'enseignement supérieur, je lui témoigne publiquement toute la reconnaissance que nous lui devons. Il y a vingt ans, quand a commencé cette campagne, beaucoup ignoraient ce qu'était l'enseignement supérieur à l'étranger. Dreyfus-Brissac et sa *Revue internationale de l'Enseignement supérieur* nous l'ont fait

connaître. Il a quitté la direction de ce recueil. Son successeur, M. Picavet, est ici. Je lui souhaite de continuer son œuvre.

» En dehors de ce recueil spécial, nous avons eu pour nous une bonne partie de la grande presse, et c'est par elle que la question des universités s'est trouvée portée devant l'opinion et qu'après bien des obstacles elle a fini par triompher. Je serais donc un ingrat si je ne reconnaissais pas, si je ne proclamais pas les services que, dans cette question particulière, la presse nous a rendus.

» Vous êtes, Messieurs, une Association de la Presse de l'Enseignement. Cela, c'est nouveau, très nouveau, et il faut s'en féliciter. Je suis déjà un vieil administrateur, — voilà bientôt vingt ans que Jules Ferry m'a enlevé à ma chaire de faculté, — eh bien! mais, n'allez pas le répéter au dehors, en vieillissant, on devient routinier; après avoir été innovateur, révolutionnaire même, on devient *traditionnaliste*. C'est fatal, c'est humain, c'est la loi de l'humanité. Il en est des corps comme des individus, parce qu'ils sont des organismes; fatalement eux aussi ils prennent des habitudes et une fois qu'ils les ont prises, ils tendent à les conserver. Nous aussi, dans l'administration, qui que nous soyons, si animés de bonnes intentions, si épris du progrès que nous soyons, nous sommes soumis à cette loi. Il faut qu'il y ait hors de nous quelque chose qui nous excite, nous tienne en haleine, en éveil, et nous empêche de somnoler parfois sur le mol oreiller de l'habitude. Et cela, Messieurs, me paraît surtout indispensable dans l'enseignement public. Je me fais une très haute idée de l'enseignement. J'estime qu'il est la fonction principale d'un pays républicain et démocratique. Car, en définitive, il s'agit par lui de former ce qu'il y a de plus haut et de plus sacré au monde, et d'assurer la prospérité matérielle et intellectuelle de la nation.

» Ces vingt dernières années ont été pour l'enseignement une période de réformes fécondes. Mais n'allons pas croire que tout est terminé. Non, car il en est de l'enseignement comme de tout ce qui vit. La vie est un équilibre détruit incessamment et incessamment rétabli : il ne faut pas que ce qui doit être instable pour être vivant devienne un équilibre stable, car l'équilibre stable, c'est la mort. Or, le rôle d'une Association comme la vôtre est précisément d'aider au progrès en empêchant de s'établir dans ce qui doit être vivant l'équilibre stable de l'habitude et de la tradition.

» Mais une presse comme la vôtre a encore d'autres services à rendre. J'ai lu avant de venir l'excellent compte rendu que votre président a présenté de votre œuvre au dernier congrès de la Ligue de l'Enseignement à Rennes.

» J'y ai trouvé une phrase inquiétante : « Au fur et à mesure que l'État et les bonnes volontés particulières et individuelles font de leur mieux pour l'éducation des enfants, les parents se reposent de plus en plus sur l'État et sur les bonnes volontés. » Et cependant la République française n'est pas la république de Platon C'est grave, Messieurs, c'est inquiétant. Il y a là un mal, et je dis qu'une Association comme la vôtre, une Presse de l'Enseignement peut réagir contre ce mal.

» Malgré la multiplicité des journaux, malgré l'intérêt qui s'est attaché depuis vingt ans à toutes les questions d'enseignement, ce qui se fait dans l'enseignement n'est pas encore assez connu. Votre Association, les journaux, les recueils dont elle est l'organe commun peuvent tout pour faire connaître aux parents, au public, ce qui se fait et ce qui se passe dans notre enseignement.

» C'est un adage que « nul n'est censé ignorer la loi » et cependant que de gens l'ignorent! C'est un adage que tout père de famille doit savoir ce qui peut se faire pour l'éducation de ses enfants. Or, il y en a 90 0/0 qui ne le savent pas. Et beaucoup de bonnes choses qui sont faites dans l'enseignement pour répondre aux besoins matériels et moraux du pays demeurent ignorées des familles. Nous recommandons bien aux proviseurs de lycées et aux principaux de collèges de dire aux élèves tout ce qui concerne leurs futures études, de leur indiquer les voies ouvertes devant eux; ils le font certainement, car partout les circulaires sont certainement exécutées avec une ponctualité administrative. Mais cela ne suffit pas. Il est indispensable que la presse fasse connaître à tous les faits nouveaux de l'enseignement. Un exemple me vient à l'esprit. Nous avons réalisé, il y a trois ans, une réforme importante, la réforme de la licence ès sciences; c'est à peine si cette réforme commence à être connue des familles. Or, elle est d'une importance considérable. Tranquillisez-vous, Messieurs, je ne vais pas vous l'exposer; mais ceux qui la connaissent peuvent nous rendre cette justice qu'il y a là quelque chose d'utile, non seulement pour la science, mais pour l'agriculture et pour l'in-

dustrie du pays. Eh bien, on en est encore, dans l'opinion publique, à se figurer que la licence ès sciences est un grade qui permet seulement d'être professeur.

» Nous sommes en France, dans le pays de Descartes. Descartes est un des prototypes du génie français : et Descartes, c'est l'idéalisme. Ajoutons-y le réalisme. Sans doute, il faut conserver précieusement l'idéalisme, car en lui se trouve tout ce qu'il y a de beau, de vrai, de grand, de noble, mais il faut y joindre le réalisme dans ce qu'il a de précis, de posé, de sensé, et, pourquoi ne pas le dire? dans ce qu'il a d'utile. La vie des nations devient chaque jour une concurrence, nous ne pourrons la soutenir que par l'éducation nationale.

» Messieurs, je me suis laissé entraîner au delà de ce que je voulais dire. Je transmettrai à M. le Ministre, l'expression de vos sentiments ; il en sera certainement touché.

» Permettez-moi, en son absence, de boire à votre Association à l'union des journalistes de l'enseignement et à l'enseignement par les journalistes. »

M. Adrien Veber, au nom du Conseil municipal, remercie le Comité d'avoir associé la Ville de Paris à cette fête de la Presse de l'Enseignement et son président des paroles élogieuses consacrées à l'œuvre scolaire du Conseil municipal de Paris. Il salue les directeurs du Ministère et du département de la Seine ainsi que M. Buisson, qu'il appelle « le véritable organisateur de l'Enseignement primaire ». Il ajoute que le Conseil municipal est redevable à la Presse de l'Enseignement des idées conçues par elle et que le Conseil n'a fait que traduire en langage budgétaire. « Vous êtes la véritable ligue des patriotes, ajoute M. Veber, celle qui connaît les traditions françaises, qui sait que les vraies traditions françaises sont faites d'idées humaines et que l'honneur de la France est fait d'humanité. »

M. Jacquin, président de la Ligue de l'Enseignement, se félicite de retrouver tant de visages familiers à cette fête qu'il lui semble assister à une réunion de la Ligue. C'est que l'œuvre est commune, que le but poursuivi est le même : l'éducation populaire. La Presse de l'Enseignement donne à la Ligue un appui efficace en la faisant connaître à tous ceux qui ont souci de la démocratie. Tout récemment, au Congrès de Rennes, l'Association de la Presse de

l'Enseignement a apporté à la Ligue, par la voix de son président, un concours dont M. Jacquin tient à le remercier et sur lequel la Ligue est sûre de compter. « Je lève mon verre — dit-il — à l'union de la Presse de l'Enseignement et de la Ligue de l'Enseignement; que notre devise soit : Vivre pour la France, par le livre, par l'épée et par le journal. »

M. Édouard Petit porte un toast aux grandes associations de la Presse qui ont bien voulu se faire représenter au banquet. Il les prie de considérer leur jeune sœur comme de la famille et de l'admettre, parmi elles, non seulement aux jours de fêtes et de réjouissances, mais aussi aux jours de travail et d'épreuves.

M. Édouard Petit, en remerciant M. Beurdeley des éloges qu'il lui a adressés, tient à les faire partager à MM. d'Aveline et Théodoric Legrand, qui l'ont aidé et inspiré dans cette union des trois ordres d'enseignement.

M. Lucien Victor-Meunier, après avoir dit les regrets de M. Ranc de n'avoir pu assister à la réunion, apporte l'expression des sentiments de bonne confraternité et de cordialité des trois grandes Associations mères de la Presse française. Il espère que la nouvelle Association tiendra à resserrer les liens d'estime réciproque et d'amitié qui doivent exister entre tous les journalistes et il envie, parmi ceux-ci, ses confrères de la Presse de l'Enseignement qui travaillent dans les régions sereines de l'idée et qui poursuivent la tâche la plus noble : l'éducation de la jeunesse.

M. Beurdeley donne ensuite la parole à M. Buisson. Comme représentant du *Manuel général*, doyen des journaux pédagogiques, M. Buisson salue « au nom des vieux » la naissance de cette nouvelle Association. Tout ce qui a été dit d'elle, il l'approuve, il le ressent avec une vive émotion, en particulier l'éloge que vient d'en faire M. Meunier. » M. Meunier vous dit : « La Presse de l'Enseignement est fière, heureuse, elle a le bonheur de se mouvoir dans le domaine des *Templa serena*, elle ne prend pas part à nos tumultueuses batailles, il n'y a pas chez elle de questions d'intérêt qui divisent. »

» Mais que M. Meunier se détrompe; cette Presse de l'Enseignement fait, au contraire, depuis quelque temps, une part très large aux questions d'intérêts professionnels de tout ordre et dans tous les ordres.

» ... Il y a une chose, dont en ma qualité de doyen de cette presse, je tiens à prendre acte aujourd'hui même. Voilà une presse qui est libre, absolument libre, qui n'est subventionnée à aucun degré, ni de l'État, ni même (et c'est presque le seul cas où il n'y ait pas lieu de parler de subvention du Conseil municipal) ni même du Conseil municipal. Avez-vous réfléchi, Messieurs, à ce fait dont nous pouvons tous également prendre notre part et nous honorer, nous glorifier même; avez-vous réfléchi que cette presse parle de tout, traite de tout, attaque tout et tous et que, depuis des années que cette liberté dure, elle n'a pas eu un mot violent, pas une inconvenance, pas de dénonciations, pas d'articles anonymes, pas une de ces manœuvres, de ces menées dont une certaine presse a fait métier, profession et profit, triste profit dont elle peut bénéficier, mais dont la France risque de périr.

Dans notre Presse de l'Enseignement il ne faut pas croire (Monsieur le directeur, je vous prends à témoin comme représentant du ministre), il ne faut pas croire que nous soyons unis et d'accord sur toutes les questions. Non; nous sommes des concurrents très âpres; nous luttons les uns contre les autres. Mais ce qui est particulier à notre profession, à notre corporation si vous voulez, ce qui en fait le trait distinctif, c'est qu'avec cette entière liberté, nous avons volontairement accepté une discipline morale; nous nous la sommes imposée et nous nous l'imposons tellement bien que dans tous nos journaux, avec des différences extrêmes d'opinions, vous ne trouverez pas un seul article qui fasse honte à la corporation.

» On citait tout à l'heure un journal, un de nos confrères qui est vif, agressif, piquant, intéressant, plus intéressant que nous parce que plus jeune. Là, comme ailleurs, sous l'allure plus libre et plus railleuse, le fond est le même : probité, honnêteté, respect de ce qui est respectable. Nous avons beau être divisés profondément sur des questions matérielles, pécuniaires, budgétaires, administratives et par là nous montrer utilitaires et réalistes comme on disait tout à l'heure; il y a un côté par où nous restons irrémédiablement idéologues; nous respectons les opinions et les personnes; nous montrons tous les jours à nos lecteurs, instituteurs et professeurs de tous ordres qu'il peut y avoir une presse honnête, indépendante, libre réformiste, et qui ne se repaisse pas de chantage et de dénonciations, de mensonges et de calomnies.

» Nous pouvons revendiquer cet honneur. Tous ceux qui lisent nos petits journaux (je les lisais assidûment au Ministère et je suis sûr que mon très honoré et très aimé successeur M. Bayet en fait autant) peuvent constater l'exactitude parfaite de ce que je viens d'affirmer.

M. Buisson termine son allocution très applaudie par un chaleureux appel à la solidarité qui doit unir les membres de la Presse de l'Enseignement « pour défendre l'esprit laïque, républicain, le progrès dans la nation par la nation, le progrès par l'esprit national ».

Avant de quitter la salle du banquet, M. Liard, au nom du ministre de l'Instruction publique, remet les palmes d'officier d'Académie à MM. Jean d'Aveline, du *Journal*; Théodoric Legrand, de l'*Éclaireur pédagogique*; Édouard Gillet, du *Journal des Instituteurs*; L. Lafon, du *Bulletin de l'Association des Instituteurs de La Gironde*.

L'ŒUVRE DES ENFANTS A LA MONTAGNE

Dans le numéro d'octobre de la *Revue philanthropique*, M. L. Comte donne de très intéressants détails sur la colonie de vacances organisée cette année par l'*Œuvre des enfants à la montagne*. Cette association, qui s'est fondée à Saint-Etienne, il y a six ans, a pour but, ainsi que son titre l'indique, de procurer aux jeunes enfants chétifs ou anémiés un séjour plus ou moins prolongé dans un pays d'altitude où ils pourront bénéficier de la cure d'air.

Les organisateurs d'une colonie de vacances ont le choix entre plusieurs systèmes : « L'un consiste à réunir dans un seul bâtiment, sorte de sanatorium tenant le milieu entre l'hôpital et l'école, tous les enfants qui ont besoin de l'air des champs en les faisant se succéder par fournées depuis le mois de juin jusqu'à la fin de septembre; l'autre a ceci de particulier que les enfants sont groupés par petits bataillons de de dix à douze unités et placés sous la conduite d'une personne expérimentée, soit chez des paysans qui peuvent disposer de deux ou trois pièces, soit dans des salles d'école pendant les vacances; avec le troisième système, on échange les enfants des villes contre ceux des champs; c'est le *placement au pair*; le quatrième système enfin consiste tout simplement à mettre les enfants en pension chez les paysans. » C'est le mode de colonisation que le Comité de l'*Œuvre des enfants à la montagne* a cru devoir adopter [1].

Une autre difficulté se présentait. Quels sont les enfants auxquels il y a lieu de procurer les avantages d'un séjour à la montagne? « Devons-nous prendre les plus faibles, ceux dont la santé est compromise et qui, à vues humaines, ne feront jamais des hommes et des femmes fortement constitués? Ou bien devons-nous de préférence choisir les enfants qui n'ont pas de tare originelle, pas de cas grave de maladies et auxquels un peu d'air pur suffirait pour rendre l'appétit et les forces. »

Le choix n'a pas été limité aux enfants de cette dernière catégorie. On a également *colonisé* les petits tuberculeux. Ils ont été envoyés dans les familles qui n'avaient pas d'enfants, ou bien dont les enfants avaient passé l'âge où la contamination pouvait facilement se produire. Sans doute, ces petits tuberculeux n'ont pas été *guéris*. « Cependant deux d'entre eux n'ont plus de sueurs nocturnes. Les autres, qui n'étaient que légèrement atteints, paraissent en bonne voie de guérison. Peut-être deux ou trois séjours de plus à la montagne suffiront pour leur faire de bons et solides poumons. »

1. Voir au sujet des « Colonies de vacances et des divers modes de colonisation », *Revue pédagogique*, (1898, 1er semestre), articles de M. Carlier (p. 42); de M. le Dr Delvaille (p. 452); de M. Causeret (p. 481).

« Toutefois, ajoute M. Comte, la pitié pour les faibles ne doit pas nous faire oublier les forts en faveur desquels il est prudent de prendre des mesures préventives. Aussi pour nous la question : Qui prendre? ne devrait même pas se poser. En tout cas, cette question ne souffre, me semble-t-il, qu'une réponse : nous devons prendre tous les enfants sans distinction. Leur âge seul devrait leur créer des droits à notre sollicitude. Aussi pensons-nous qu'un des grands devoirs du temps présent serait de multiplier les œuvres similaires en les organisant de telle sorte que les enfants de tous les âges et de tous les tempéraments fussent en mesure de profiter des bienfaits d'un séjour à la campagne, soit à la montagne pour les uns, soit sur les bords de la mer pour les autres. Ce sont là les principes qui nous ont guidés à Saint-Étienne, et, sans préjuger l'avenir, nous croyons que nous leur resterons fidèles. »

Ces dispositions prises, il restait à organiser la caravane « Ce n'est pas chose facile. Tous les détails doivent être prévus, réglés à l'avance, le moindre accroc pouvant avoir des conséquences très graves. Au moment de partir tous nos enfants sont placés, et chaque famille de la Haute-Loire où nous les conduisons connaît le nom, l'âge, le sexe de son ou de ses jeunes pensionnaires. La veille du départ, les parents apportent les paquets de leurs enfants et immédiatement ces paquets sont étiquetés, classés et mis dans de grands sacs qui portent le nom de la localité pour laquelle ils sont destinés. Chaque enfant a subi un lavage général, les petits garçons ont les cheveux coupés ras. Le matin du départ, à 6 heures, rendez-vous général à la gare. Les billets sont prêts. La Compagnie P.-L.-M nous accorde gracieusement des billets de quart de place. Les wagons attendent sur les quais. Il nous en faut une douzaine. A 6 heures et demie le train part. On entend bien quelques sanglots et quelques cris. Nos petits voyageurs ne se séparent pas de leur mère sans verser de grosses larmes, surtout ceux qui ont deux, trois ou quatre ans. Mais dès que le train a quitté la ville, qu'il roule à travers les champs, les pleurs se sèchent, la curiosité s'éveille et le voyage s'achève au milieu des éclats de rire et des chants.

» A 8 heures et demie, nous débarquons à la gare de Dunière. Nous voici déjà en pleines montagnes... Mais nous sommes encore loin de notre destination. Nous n'arriverons pas avant 3 heures de l'après-midi. Il s'agit maintenant de faire en voiture 30 kilomètres en contournant le flanc des montagnes et en suivant une rampe assez raide qui, de 750 mètres d'altitude, nous élève à 1,050 et 1,100 mètres. Nos enfants ont déjà faim. Nous ne pouvons pas les laisser sans manger jusque fort tard dans l'après-midi, d'autant plus qu'ils se sont levés de bon matin et que la joie du départ leur a fermé l'estomac. Nous les conduisons donc dans une auberge où les attend une bonne soupe au lait. C'est le régime de la montagne qui commence. Il a fallu réquisitionner tous les bols et toutes les assiettes de la localité. On a installé des tables dans les remises, à l'ombre des murs, partout où la chose était possible. Ce déjeuner, auquel nos voyageurs font honneur,

ne se termine guère avant 10 heures. Il faut une demi-heure pour installer tout ce petit monde dans les quatorze grandes diligences attelées de trois chevaux chacune qui vont nous transporter au pied du Mézenc, où nous nous rendons.

» Chaque conducteur a reçu l'ordre d'être prudent, de ne pas aller trop vite et celui de la tête ne doit jamais perdre de vue la voiture qui le suit. S'il arrivait un accident, il faudrait que tout le monde fût là le plus rapidement possible pour porter secours et, du reste, l'interne des hôpitaux qui est attaché à la caravane se trouve sur la dernière voiture avec sa pharmacie portative. Nous traversons des forêts de sapins, de mélèzes et de hêtres, nous longeons de magnifiques prairies tachetées de-ci de-là de champs de seigle ou de pommes de terre. Le trajet ne paraît pas long. Le paysage est superbe. Les enfants sont tout à la joie. Tout leur est prétexte pour la manifester bruyamment. Ce sont, à chaque instant, des exclamations ou des réflexions d'une naïveté charmante qui disent tout le bonheur de nos chers petits. Quelquefois, une voiture s'arrête. Toutes les autres s'arrêtent aussi, car la consigne est sévère. C'est tantôt un enfant sur lequel le cahotement de la voiture provoque des maux de cœur ou d'estomac, tantôt ce sont les nécessités de la bête qui deviennent trop impérieuses, tantôt aussi c'est une égratignure, une petite contusion qui réclame les soins de l'homme de l'art. Sur notre passage, les paysans quittent la charrue ou la faux; les enfants et les femmes se mettent sur le pas de la porte, et c'est à travers une haie d'honneur que nous poursuivons notre marche triomphante à travers les montagnes du Velay.

... Au milieu de cette belle et reposante nature, de ces braves gens dans cette atmosphère morale si fortifiante et si pure, nos jeunes protégés vont passer un mois, et quelques-uns deux mois. »

Ici se place une question : Quelle doit-être la durée du séjour?

A Paris, l'œuvre de M. le pasteur Loriaux est intitulée l'*Œuvre des trois semaines*; le séjour des enfants à la campagne ne dépasse donc pas vingt et un jours. M. le Dr Delvaille, à Bayonne, accorde vingt-cinq jours à ses jeunes colons placés sur les bords de la mer. On a prétendu que, passé ce délai, les enfants s'ennuyaient loin de chez eux.

L'œuvre de Saint-Étienne a fixé la durée du séjour à un mois *au minimum*; il y a d'ailleurs de nombreuses exceptions et plus de la moitié des enfants restent à la montagne six semaines et même plus, sans qu'aucun d'eux ait jamais manifesté des signes d'ennui ou le désir de devancer le retour.

M. Comte estime que, si l'on voit dans les colonies de vacances autre chose qu'une distraction et un délassement, si on les envisage comme un moyen à la fois hygiénique et thérapeutique, la durée doit être aussi longue que possible; il n'y a pas d'ailleurs de règle fixe; il faut avoir une organisation assez souple pour être en mesure de laisser l'enfant aussi longtemps que sa santé l'exige. Il a été démontré par l'expérience que les quinze premiers jours suffisent à peine pour accli-

mater les enfants à leur nouveau milieu. Ce n'est que par la suite qu'ils se rattrapent, et c'est au moment de partir que le grand air et la nourriture saine commencent à produire leurs effets.

Telles ont été les règles suivies pour l'organisation des colonies de vacances de Saint-Étienne.

Quels ont été maintenant, au témoignage de M. Comte, les résultats obtenus? La veille de leur départ pour la montagne, les jeunes colons sont pesés et, de nouveau, pesés à leur retour. « En 1897, deux seulement ont perdu 500 grammes; deux sont revenus sans rien gagner; quelques-uns n'ont pris que 500 grammes; les autres, presque la totalité, ont gagné de 1 à 3 kilos. Nous en avons même eu qui ont gagné 4, 5, 6 kilos. Il est vrai que ces derniers sont restés deux mois à la montagne. » Mais voici d'autres chiffres plus concluants. Depuis que l'œuvre fonctionne, elle a fait profiter des avantages de la vie en plein air 750 enfants, en chiffres ronds. Ces 750 enfants s'échelonnent sur une période de quatre années. Eh bien! quelle est la mortalité qu'aurait dû fournir ce nombre d'enfants dans les circonstances ordinaires? Nous l'estimons à 25 et nous restons au-dessous de la vérité.

« Il faut encore observer que les enfants que nous prenons sont choisis parmi les moins résistants, les plus faibles, les plus rachitiques, les plus exposés à la maladie et à la mort. Eh bien! nous n'avons eu à regretter que trois morts. Ce sont deux enfants d'alcooliques qui ont été enlevés, et le troisième a succombé à la diphtérie.

» On voit d'après ces chiffres, conclut l'auteur, que les sacrifices d'argent consentis pour soutenir le colonies de vacances sont de bons placements, des placements de père de famille dans le vrai sens du mot. En laissant de côté toute considération de sentiments et, en se plaçant uniquement au point de vue patriotique, économique et social on est obligé de reconnaître que peu d'œuvres se présentent avec ce caractère de haute utilité. »

« Si les résultats que nous avons obtenus sont exacts, et on ne saurait les contester, c'est chaque année un abaissement considérable de la mortalité que nous obtiendrions,... une économie qu'il est permis d'évaluer à près de 150,000 vies. »

« Voilà, on en conviendra, une façon de travailler à la repopulation de la France qui en vaut bien une autre, sans compter qu'avec cette méthode on procure un peu de vraie joie à des enfants qui, dans la suite, seront rivés à l'usine et ne connaîtront, en fait de plaisirs, que les distractions douteuses de la vie des faubourgs. »

Ces considérations, appuyées sur des faits et sur des chiffres, méritent une sérieuse attention. Il faut féliciter les promoteurs de l'*Œuvre des enfants à la montagne* des résultats encourageants qu'ils ont obtenus, et souhaiter que les œuvres similaires, déjà nombreuses, se multiplient et se développent davantage encore.

CAUSERIE ARTISTIQUE

En Allemagne.

Jadis, le voyageur qui partait en quête d'émotions artistiques n'avait, pour ainsi dire, pas le choix des contrées à visiter. L'Italie s'imposait à son imagination comme à son goût : l'Italie, dont le rapprochait une culture générale plus latine que celle d'aujourd'hui ; l'Italie, mère de la Renaissance, patrie des arts modernes, célébrée à l'envi par nos poètes et nos romanciers, de Mme de Staël à Beyle et à George Sand, de Chateaubriand à Musset et à J.-J. Ampère. Le voyage d'Italie était alors celui

Que tout père à son fils paie à sa puberté.

Le dernier tiers de ce siècle, qui a vu changer tant de choses, n'aura pas été sans porter quelque atteinte aussi à cette tradition. Ce n'est pas que l'Italie compte moins de chefs-d'œuvre, vers 1900, qu'elle n'en comptait à l'aurore du romantisme. Depuis cinquante années, elle s'en est même découvert beaucoup, parmi ces primitifs qui demeurent la plus exquise conquête de notre sensibilité fin-de-siècle. Rome, Pompéi ont vu leurs fouilles s'agrandir; Florence, Assise, Pérouse, Sienne, Orvieto, Pise, et combien d'autres vieilles cités, recèlent toujours dans leurs couvents, leurs palais ou leurs cimetières, des trésors auxquels chaque année qui s'écoule ajoute un peu plus de prix; et Venise est toujours la fleur des lagunes. Pourtant, d'où vient qu'aux enthousiasmes passionnés de jadis pour l'Italie « mère des arts » semble succéder une admiration plutôt historique, et j'allais presque dire platonique? D'où vient que certaines curiosités dardent volontiers ailleurs leurs regards? Ne serait-ce pas qu'entre le bel art italien d'autrefois et l'Italie d'aujourd'hui, le fossé s'approfondit tous les jours davantage? Ne serait-ce pas que l'antithèse entre ce qui fut et ce qui est vous saisit comme un contre-sens? Un malaise vous prend à trouver la vie si morte là où la mort est si vivante. Entre les chefs-d'œuvre des *Offices* et le méchant art

contemporain, quel rapport? Entre la somptueuse vie des *Noces de Cana* et la chicherie présente, quelle filiation? Rien dans le présent n'éclaire ce passé, et tout y contredit. Les racines semblent coupées entre ceci et cela. La nation ne vit plus, elle végète, ou paraît végéter. Et, par suite, l'esprit, choqué de ne point sentir l'âme actuelle faire support à l'art de jadis, se désintéresse et risque d'aller chercher ailleurs une satisfaction plus pleine.

Aussi plus d'un voyageur, rassasié d'un art admirable mais embaumé dans le passé et désormais fini, cherche aujourd'hui quelque nation capable de lui offrir le spectacle, deux fois instructif, d'un art ancien qui ressuscite à la chaude haleine des générations nouvelles, et d'un art nouveau qui brûle d'exprimer toutes les aspirations de l'âme moderne, sans rien renier pour cela du passé national. Deux nations, entre toutes, répondent aujourd'hui à cette définition, la Russie et l'Allemagne. C'est vers l'Allemagne que je voudrais, cette fois, guider quelques instants le lecteur.



L'Allemagne n'est pas née artiste ; elle l'est devenue. C'est vers le XIVe siècle que s'accomplit cette transformation, qu'on a justement appelée « un miracle de foi et d'amour ». Tout ce qui est essentiel au sculpteur et au peintre, sens de la couleur, vision nette de la nature, invention de la forme, tout cela lui manquait. En revanche, elle avait la rêverie et le sentiment, source profonde de toute poésie, et même de tout art. Une expansion soudaine de la vie mystique la jeta tout à coup sur le chemin des arts, où l'avaient devancée à grandes enjambées France, Flandres, Italie. Jamais, à vrai dire, l'Allemagne ne rattrapa tout à fait ses émules. Mais c'est chose touchante entre toutes que le spectacle de ses efforts, dès l'heure de l'éveil artistique. Modeste, humble, acceptant des leçons de toutes mains, et pourtant appliquée à n'exprimer que son idéal intérieur, l'Allemagne, encore élève des nations ses aînées, se crée déjà une originalité de conscience, de sincérité, de patience. La douceur, la candeur de ses primitifs ne ressemble en rien à celle d'outre-Rhin ou d'outre-monts. L'éclosion, d'ailleurs, se fait partout chez elle, comme elle se fit chez nous ou

dans les Flandres, un siècle auparavant. Un premier foyer brille à peine, que dix s'enflamment aux alentours. C'est Ulm, c'est Augsbourg, c'est Cologne, c'est Nuremberg; ce sont les vieux maîtres anonymes des régions bavaroises ou des bords du Rhin, ceux que l'on désigne par une initiale, un attribut, ou par les sujets qu'ils traitèrent : la *Vie de Marie*, la *Mort de Marie* : tels chez nous, ces « maîtres de l'œuvre », artisans de nos merveilleuses cathédrales, et qui n'ont livré à notre admiration reconnaissante qu'un monogramme, véritable hiéroglyphe où la piété combat avec la modestie.

Ainsi progressait lentement l'Allemagne, peignant, sculptant le rêve cher à son cœur. Et, si pour l'aisance et la beauté plastique de la traduction, elle retardait toujours plus ou moins sur ses devancières, — ici d'un demi-siècle, là d'un siècle entier, — elle ne cessait pourtant d'être elle-même; ce qu'elle disait, l'Allemagne seule pouvait le dire ainsi. Que lui manquait-il? Un homme de génie, qui tout à coup la tirât hors de page. Ce génie vint, et lui vint comme tout depuis lors lui est venu, à son heure. Avec Albert Dürer, l'école allemande toucha aux cimes. Mais elle ne put s'y maintenir. L'Italie se maintint-elle à la hauteur où l'avait portée Michel-Ange? Le grand homme qui résumait l'âme des temps anciens et celle des temps nouveaux, Albert Dürer, emporta son secret dans la tombe. Lui seul avait su concilier hier et demain. Son art était l'harmonie de deux mondes. Aussi n'est-ce point sans raison que la dalle robuste sous laquelle dorment ses ossements, dans un vieux cimetière désaffecté aux portes de Nuremberg, se couvre chaque printemps de fleurs nouvelles. Ce qui dort là, c'est une chose qui s'est rarement réveillée depuis: la grande pensée germanique traduite dans sa plénitude par la langue de l'art.

Dès ce XVIe siècle, en effet, dont Dürer avait été la sublime et mystérieuse aurore, tout conspire à écarter l'art allemand de ses voies naturelles : la guerre religieuse et la guerre étrangère, la Réforme et l'influence de l'Italie. Ébranlés dans leurs convictions d'artistes par la secousse qui renversa les autels, éblouis par les chefs-d'œuvre de l'Italie des papes, puis par les habiletés de l'Italie des académies, peintres, sculpteurs et architectes allemands abandonnèrent les traditions nationales pour faire, eux aussi,

comme la France, comme les Pays-Bas, comme toute l'Europe, de l'italianisme. Et le torrent de l'académisme bolonais, puis de l'art jésuite, passa sur l'Allemagne, où il submergea tout. Il fallut, pour la tirer de là, deux grands événements, deux époques : le romantisme et la guerre de 1870. Au romantisme et à la maison des Wittelsbach (à Louis Ier de Bavière surtout), l'Allemagne doit d'avoir fait de Münich, pour une génération au moins, une capitale de l'art et, comme on l'a dit, « l'Athènes du Nord ». A la guerre de 1870, elle doit une conscience de sa force et un regain d'audace qui, transportés dans les arts, promettent d'accomplir aujourd'hui des prodiges.



Le premier effet de cette ardeur conquérante a été, chez l'Allemagne, de se conquérir elle-même, c'est-à-dire de retrouver son passé. Elle y est parvenue sans difficulté. Il n'en est pas, en effet, de l'Allemagne comme de certaines nations pour lesquelles le nouveau est toujours le beau, et où chaque génération qui monte fait profession de dédaigner celles qui descendent. Ce qu'il y a de plus immuable en elle, c'est l'amour de son passé. Histoire, art, institutions d'antan, toutes les choses vieillies, surannées, erronées même sont toujours chères à sa mémoire, présentes à sa conscience : elle les aime tout en les jugeant, quoique démodées, et souvent parce que démodées, en tout cas parce que germaniques. L'Allemagne a le culte non pas seulement de l'archéologie, mais du passé, en tant que patrimoine antique de l'humanité actuelle. Elle est pour l'étranger, et pour le Français notamment, une grande école de respect. Les révolutions mêmes ne sont pas chez elle iconoclastes. Les témoins de l'art d'autrefois ne risquent guère de sombrer dans une tempête politique ou religieuse. Symboles vivants de la vieille âme germanique, il suffit : ils sont sacrés pour tous. Quand donc l'Allemagne voulut se reconnaître, se démêler dans les œuvres d'art de son moyen âge et de sa Renaissance, comme elle s'était démêlée dans ses chartes et sa littérature embryonnaire, elle y réussit à merveille, devancée qu'elle avait été dans son plan par l'instinct conservateur de tous les pouvoirs publics et privés. Il ne lui restait, pour ainsi dire,

qu'à passer les richesses ainsi sauvées au crible de son exacte critique, à classer, à comparer, à cataloguer, à héberger dignement ses trésors, puis à en écrire doctement l'histoire, et à la populariser jusque dans les masses profondes. Par ainsi, elle assurait non seulement le salut intégral de son passé artistique, mais son intelligence, et elle en faisait un puissant moyen d'éducation nationale pour l'homme du peuple, en même temps qu'une source ancestrale d'inspirations pour l'artiste.

Combien ces moyens vont droit à leur but, quelle en est la force, la persuasion, l'action directe et prédicatrice, ceux-là peuvent en témoigner qui, en présence de choses à eux révélées pour la première fois dans tout leur fier développement, n'ont pu se défendre d'une jalouse admiration et d'une patriotique envie.

Tantôt ce sont des groupements d'art naturels, tels que les compose l'histoire, siècle après siècle, dans certaines villes privilégiées, berceaux de dynasties royales, capitales provinciales, sièges de conciles, de diètes ou de traités, petites cours ou grands châteaux : tels Rothenbourg sur la Tauber, Ulm, Augsbourg, Bamberg, Nuremberg, etc. Tantôt ce sont de ces groupements savants (parfois un peu artificiels aussi, mais d'un artifice combien suggestif !) que nous appelons en France musées rétrospectifs, et que l'on trouve partout établis avec puissance dans les villes importantes d'Allemagne sous des noms variés : musée « bavarois » à Munich, musée « germanique » à Nuremberg, musée « national » ou musée « d'industries d'art » un peu partout.

Dans le premier de ces groupes, c'est une sorte de délectation artistique pour le voyageur de trouver chaque chose en la place où le temps l'a mise, voisinant avec d'autres dues à une autre époque, et inspirées d'un autre esprit. Dans une église, dans un château ancien, les objets, les œuvres les plus hétérogènes fraternisent, comme des alluvions d'art intactes, sans qu'un malavisé « restaurateur » se soit évertué à ramener cette harmonieuse synthèse à une froide et peu instructive unité. Un édifice a-t-il changé de destination? La décoration n'en reste pas moins entière. Ce serait crime d'y toucher. Je suis entré un soir dans la cathédrale d'Ulm, une des plus grandioses de l'Allemagne. Le soleil, fraîchement lavé par une averse, faisait flamboyer la rose centrale et les vitraux. Toute la décoration murale, les tableaux appendus, les

tombeaux gothiques, les stalles du chœur, — ces admirables morceaux des Sibylles et des Prophètes sculptés en plein bois par le vieux Syrlin et son fils, — tout annonçait une église catholique : et la chapelle consacrée aux Besserer, qui furent les bienfaiteurs de l'église, et la sacristie avec son autel décoré, dit-on, par Martin Schongauer en personne, n'étaient point pour démentir cette impression. Quel ne fut point mon étonnement lorsque, rentrant dans la nef pour admirer encore le vieux bénitier et un tabernacle de pierre, vraie dentelle sculptée qui s'élève à 29 mètres de hauteur, j'entendis tonner sur l'orgue le choral de Luther, lancé à pleines pédales! J'étais dans une église protestante.

Même surprise m'attendait à Augsbourg. Bâtie de 1472 à 1510, l'église gothique Sainte-Anne, encore presque neuve, fut désignée pour servir aux débats contradictoires de Luther et du légat du Pape, au sujet de la nouvelle religion. Une inscription, placée à la porte du cloître qui fait corps avec Sainte-Anne, mentionne que Luther fut hébergé dans ce cloître, et qu'il s'y recueillit avant les fameuses conférences. Une vive curiosité me fit promptement pénétrer dans l'église, où se célèbre le culte réformé. Qu'y trouvai-je? Tous les tableaux en place, la riche décoration due à la foi catholique entretenue comme un musée. Et, de fait, de telles églises sont bien des musées de la foi. Dans le chœur de gauche (presque toutes les églises gothiques d'Allemagne ont deux chœurs, et l'on entre par le côté), les magnifiques volets de l'orgue, peints par Burgkmaïr, resplendissent de leurs chaudes couleurs; au-dessous, les tombeaux des membres de la famille Fugger qui embrassèrent le protestantisme s'étendent, avec leurs statues et leurs écussons, derrière ce qui fut l'autel. A l'autre extrémité, dans l'abside de droite, le second chœur, qui servait sans doute aux fonts baptismaux (comme à Notre-Dame, de Nuremberg), a reçu la même destination, et les gradins ont été conservés. Mieux encore : les réformés luthériens ont pris soin de mettre cette partie en harmonie artistique avec le reste de l'édifice. Ils ont fait copier un des chefs-d'œuvre de Cranach, le *Jésus aux Enfants*, dont l'original est à Naumbourg et ils ont encadré ce tableau au-dessus des fonts. Tout autour de la muraille absidale, au fond, vous apparaissent dans des cadres du temps le portrait de Luther, — attendu peut-être, celui-là; — puis celui de son protecteur,

Frédéric le Sage, tous deux sortis du pinceau de Cranach. Enfin, parmi divers tableaux de piété, se détache un superbe Van Dyck, digne de figurer à la vieille Pinacothèque de Munich, et qui représente, en pied, le portrait d'un des patriciens de la ville.

Je parlais tout à l'heure de respect. On voit combien le respect emporte la tolérance, et la tolérance l'intelligence. Une des plus belles leçons que puisse enseigner un monument, — car l'architecture, entre tous les arts, parle le plus haut langage, — est certainement fournie par une autre église d'Augsbourg, l'église Saint-Ulrich. Cette église est double : je me trompe, elle est une et *géminée*. L'église « Saint-Ulrich et Sainte-Afra », qui est catholique, a reçu maternellement sur son flanc gauche, — côté du cœur, — une église protestante qui s'est accolée au transsept, et adossée au mur de la nef centrale. Une petite porte basse peut donner accès, de l'intérieur, des catholiques chez les réformés. Un perron double livre passage aux fidèles qui, par des portes différentes, vont adorer le même Dieu. Une verdure règne alentour. L'administration des locaux est commune, et les inscriptions d'ordre public sont signées par les prêtres des deux confessions.

Telle est Augsbourg, ville qui pourrait s'intituler « Renaissance et Réforme. » Mais telle est aussi l'Allemagne entière à cette heure. Si elle connut, aux heures lointaines, les luttes sanglantes, de bonne heure elle revint à son vrai génie, qui est celui de l'ordre dans la conservation, et d'une adaptation harmonieuse de ce qui fut à ce qui sera. La révolution n'est pas son fait, mais la sage transformation, l'humaine fusion au nom d'une philosophie supérieure. N'ai-je pas vu, à Heidelberg, la vieille basilique servir alternativement aux deux cultes, grâce à l'artifice d'un grand velum qui tour à tour masquait ou découvrait l'autel? Et ne sait-on pas qu'à Strasbourg, ville non pas germanique, mais mixte d'esprit et d'âme entre nos voisins et nous, quand la Réforme fut officiellement reconnue par le magistrat pour la religion de la majorité, les catholiques vinrent simplement enlever de l'église-cathédrale les objets du culte pour les porter au Temple-Neuf, et qu'il n'y eut rien de changé dans la ville, sinon un rite en la paroisse officielle? Si, dans le domaine de la conscience, la clairvoyance allemande peut accomplir de telles choses, qu'on juge de ce qu'un patriotisme éclairé, prévoyant, ambitieux, peut tirer des entrailles

d'un art national savamment exhibé et souligné, dans un pays qui n'a rien détruit de ses anciennes richesses et qui en acquiert chaque jour de nouvelles.

***

C'est en parcourant les musées d'art rétrospectif ou d'art industriel *(Kunstgewerbe-Museum)*, de quelque nom qu'on les appelle. que l'on se convainc bien de cette idée que l'art est un très fort agent de patriotisme et de nationalisme.

Les types de ces musées sont à Munich et à Nuremberg. La Bavière, en tout ce qui touche à l'art, prime le reste de l'Allemagne.

La première chose à noter, c'est qu'ils sont immenses. L'impression de richesse, due à l'installation très confortable, vous saisit dès l'entrée. On a ainsi l'idée de ressources inépuisables, d'une variété infinie du génie de la nation, à voir les séries succéder aux séries, logiquement, par voie de développement historique, salle après salle, étage après étage. On doit forcément sortir de là ébloui, et « fier d'être Allemand ». Ce n'est pas à dire qu'il n'y ait beaucoup de clinquant dans ce luxe, et parfois un « truquage » assez savant pour faire valoir des pauvretés. Toute cette apparence est plus brillante que solide. Si l'on voulait habiller ainsi la totalité de l'art français, bien autrement riche et varié, les résultats seraient autrement étourdissants. Mais pourquoi ne le faisons-nous pas? Ne voyons-nous pas les Allemands tirer de leur médiocrité un parti que nous ne savons pas tirer de notre luxe?

Imaginez, en effet, une combinaison du musée de Cluny, du Louvre (partie moyen âge), du Trocadéro (moulages), du musée d'artillerie, du Garde-meubles et de certains musées spéciaux, comme celui de la porcelaine à Sèvres, et celui des soieries à Lyon, sans parler de certaines parties du musée de Saint-Germain, et vous obtiendrez, à doses inégales, l'ensemble de Munich ou celui de Nuremberg. Chacun de nos musées mentionnés ci-dessus est, certes, excellent en son genre, et, dans sa spécialité, original. Mais leur tort est d'être uniques, et d'être dispersés. Ce qui

vaut chez nous par l'isolement, vaut chez eux par le rapprochement. Puis, comme il s'agit ici, non pas précisément d'avoir des pièces originales, mais de posséder des séries complètes, de suivre les développements d'un art ou d'une forme, à quoi bon se borner à exposer des originaux? Des moulages, des reproductions suffisent. L'important, c'est de n'avoir point de « trous ». Tantôt c'est Nuremberg qui emprunte à Munich, tantôt Munich qui emprunte à Bamberg, à Würtzbourg, à Dresde, etc. Quand on a parcouru quelques-uns de ces musées, on voit vite que, malgré la différence locale de leurs plans (eux-mêmes très habilement calculés suivant le besoin des régions), ils possèdent tous un fonds commun, en sculpture, architecture ou industrie artistique. Ce fonds commun est partie en originaux, partie en répliques fort bien faites. Le reste est étoffé diversement, suivant la tradition du pays : à Munich la peinture dominera, à Nuremberg la sculpture, à Dresde les armes et la céramique. Ainsi les arts allemands, tout en se présentant groupés dans chacun de ces musées, et comme astiqués pour la parade, avec un certain nombre de « figurants » pour masquer les vides. sont cependant conçus de façon que la face bavaroise soit surtout présentée aux Bavarois, la face saxonne aux Saxons, et ainsi de suite. C'est l'œuvre même de l'unité allemande, où s'accordent toutes les diversités provinciales, qui prend corps sous ces vitrines, et vous entre par les yeux jusqu'au fond du cerveau.

Et quelle leçon d'histoire! Lorsque, à Munich, on a parcouru, à gauche du rez-de-chaussée, le musée des antiquités historiques, l'Allemagne du moyen âge s'ouvre à vous, sur la droite. Allez lentement, et bornez-vous à vous laisser guider par les cartouches, au fil des salles : car le classement est si méthodique, les inscriptions si claires, les groupements si parlants, qu'un catalogue aux doigts est un fardeau inutile. Tirez votre calepin, plutôt, ou braquez votre objectif. Voici l'époque romane, dont le peu d'intérêt est aussi déguisé que possible. L'époque gothique attache aussitôt : retables, peintures, « baisers de paix », ici perce déjà l'originalité. Un grand autel fournit un bel ensemble; des vitraux l'encadrent; c'est la mise en scène qui commence, adroite sans trop d'infidélité. Bientôt la vie intime des vieux Allemands vous apparaît avec la restitution d'une maison d'Augsbourg, à boiseries lourdement

travaillées. Des miniatures, des cassettes, des peintures allemandes suivent de près; et de nouveau, en marchant vers la Renaissance, le défilé des autels, des saints de bois, des crucifixions, des objets de procession, sans oublier l'« âne » des Rameaux, le fameux âne de bois, grandeur nature, que montait un Jésus sculpté et peinturluré, le tout installé sur un plateau à roulettes, pour figurer l'entrée à Jérusalem. Mais voici bientôt des choses encore plus allemandes : les hanaps, les brocs ciselés, ces vastes coupes où des reitres-empereurs étanchaient des soifs de Gambrinus; des attributs de corporations, des enseignes de vieux style allemand *(altdeutsch)*, déchiquetées, recroquevillées en toutes sortes de formes apocalyptiques; des écus, des blasons échevelés, toute la héraldique contournée de Germanie, celle qu'il faut avoir vue ici pour comprendre tout le côté fantastique et médiéval de Wagner, ce grand résurrecteur de légendes nationales; des lustres bizarres, sculptés en bois, et figurant des femmes-sphinges qui sourient, sortes de Lorelei lumineuses pour plafonds... Et tout ce caprice, cette fantasmagorie moyen âge aboutissent, grâce au souffle tiède d'humanisme qui voltige vers l'an 1500, aux douces et chastes sculptures du grand artiste de cette région, Tilman Riemenschneider. Riemenschneider triomphe à Munich par la grâce et la suavité, comme à Nuremberg Peter Vischer, Adam Krafft et Veit Stoss triompheront par la force, l'accent dramatique et la composition savante.

Si nous parcourons les salles du premier étage, qui sont au nombre de *trente*, nous trouvons d'abord une réduction du musée d'artillerie. Les trente salles, sans exception, sont décorées de fresques (faibles, à la vérité) qui racontent l'histoire militaire de la Bavière. Puis commence le défilé des armes. Il débute au XII[e] siècle et finit — hélas, on le devine! — non pas même à la vitrine qui contient l'épée de Napoléon I[er], mais à la salle 12, où, sous le titre de « trophées modernes », le visiteur français découvre les cuirasses meurtries des héros de Reischoffen et des panoplies de drapeaux tricolores. Est-ce assez? En France, ce serait assez. En Allemagne, le triomphe ne va pas sans la dérision du vaincu. Voyez : une main officielle a épinglé sur ces marques de la défaite deux bulletins des deux plébiscites, deux « OUI » soulignés d'une inscription, et accompagnés de points d'exclamation. Cette salle 12 est comble. Les militaires y sont nombreux, les enfants des écoles aussi (c'est le

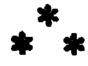
dimanche matin). Je quitte, le cœur serré, ces « trophées », où la haine insultante vient s'inscrire au-dessous de la victoire et, pour la première fois, je n'envie pas l'avantage féroce que l'éducateur allemand se donne sur l'éducateur français.

La beauté de ces petits Louvres d'Allemagne, la supériorité de leur aménagement, la clarté de leur organisation, ont été souvent vantées. Elles ne le seront jamais assez. Il est, à la rigueur, possible de construire des cadres plus riches à la peinture ou à la sculpture, quitte à écraser les œuvres sous la profusion des ornements, ce qui est souvent le cas, par exemple, au Musée impérial de Vienne. Il n'est pas possible de concevoir une « exposition » plus parfaite que celle de la vieille Pinacothèque de Munich ou de certaines salles des différents musées de Dresde. L'avantage capital de ces établissements, c'est d'avoir été conçus en vue de leur destination, et soigneusement, logiquement adaptés, salle après salle, aux œuvres qu'ils devaient recevoir. Le contenant a été exactement calculé sur le contenu. Au lieu de l'utilisation pénible d'un château royal, où ne pénètre qu'une lumière oblique, au lieu de ces mesquines installations provisoires qu'on voit ailleurs, ici ce sont des palais créés exprès pour faire valoir des trésors inestimables, bâtis sur terrain découvert, comme de vraies résidences royales, entourés de pelouses et de jardins. Le rez-de-chaussée est élevé sur un haut perron. Le premier étage est l'étage unique, à cause de la lumière, qui entre à flots par les plafonds vitrés. Rien de démesuré dans la hauteur ou la longueur des salles. Point de « galerie du bord de l'eau », véritable défi pour l'œil comme pour les jambes du spectateur. Les salles, sensiblement carrées, ne vous infligent ni torticolis ni migraine. Partout des sièges. Vous pouvez voir tout le musée assis. Telles sont les grandes salles qui d'ailleurs ne sont pas énormes. Sur une ligne parallèle se développent les « cabinets », salles beaucoup plus petites, éclairées latéralement, comme de jolies boîtes dont trois parois seraient couverts de bijoux, et la quatrième occupée par une glace qui les rendrait visibles. Voilà le principe très simple, très naturel. qui a présidé à toute l'organisation : la vue à distance pour les tableaux de grande dimension; et la vue à la loupe, en quelque sorte, pour les miniatures des Hollandais ou d'un Meissonier La docte Allemagne n'a peut-être fait qu'appliquer là un précepte du vieil

Horace — lequel, entre parenthèses, devait n'être pas un laïque en peinture : — « Il en est de la poésie comme de la peinture : il y a celle qui veut être jugée de loin, et il y a celle qui veut être jugée de près. »

A quoi bon visiter le reste, et les salles des tissus, et celles des tapisseries, et les vingt salles du second étage consacrées à la Renaissance et aux temps modernes, et le jardin qui contient encore des sculptures et des modèles de monuments bavarois? Parlerai-je en détail de Nuremberg, où tout un énorme couvent, avec une église entière prise dans les constructions, a été aménagé récemment avec un art encore plus habile, où les documents ont été arrangés et comme sollicités pour fournir l'effet désirable? Parlerai-je du musée d'armes de Dresde, où une enfilade de salles est consacrée à raconter, par l'étalage de nos dépouilles, notre écrasement? Mais que faudrait-il dire alors de Berlin?

Il suffira d'avoir marqué l'esprit général de ces expositions. Ce sont de véritables évocations, des leçons de choses artistiques, où le pédagogue allemand — ici le conservateur du musée — assujettit tout à une idée patriotique. Et c'est le premier avantage d'une Allemagne sur une Italie, par exemple, que la plus forte impression d'art qu'on y éprouve dès l'entrée, provienne de la façon dont le sentiment national *actuel* interprète et même exploite le sentiment national d'*autrefois*.



Il faut d'ailleurs reconnaître que les Allemands n'ont pas des yeux seulement pour l'art de leur pays. Depuis le grand réveil de l'âme allemande, c'est-à-dire dès le lendemain de ses malheurs, au début de notre siècle, l'Allemagne, fidèle disciple de Gœthe et de Schiller, donna dans ce grand idéalisme qui lui fit partout aimer et rechercher la beauté. L'esthétique est une science allemande. Les artistes qui sont consacrés ailleurs par leurs chefs-d'œuvre, le sont deux fois en Allemagne, au nom de l'art d'abord, puis au nom de la tradition. Encore ici l'habitude du respect ajoute au bienfait direct de l'œuvre d'art. Jamais chez eux, comme chez nous, de ces brusques déplacements de réputation, de ces changements de perspective que les soi-disant progrès de la cri-

tique (en réalité la manie d'innover) suggère aux générations turbulentes. Leurs Panthéons artistiques sont, du coup, définitifs. Et ces Panthéons, je veux dire leurs musées, sont conçus avec largeur, tolérance. Cela n'exclut pas les préférences, certes. Quel peuple n'en a pas? Mais l'exclusion ou la négligence y sont rares, ou n'existent jamais sans cause.

Des tableaux bien peints, placés sous le meilleur jour possible, ne voilà-t-il pas l'idéal du musée moderne? On aperçoit vite ce que gagnent les chefs-d'œuvre à une pareille exposition. Voyez, à Münich, la salle des Rembrandt, ou celle des Rubens, ou celle des Van Dyck : c'est chaque fois comme la sensation très forte d'un orchestre spécial de couleurs, qui vous frappe les yeux de son accord parfait, avec une intensité, une unité dans la variété telles, que vous sentez que tout l'artiste est là, bien qu'il n'y soit qu'en abrégé. Vous comprenez que vous « en avez fait le tour », comme on dit. Les divers tons du maître, ses modes propres, son style dominant et préféré, ses manières accessoires ou accidentelles, tout cela vous est résumé, répercuté, réverbéré en quelque sorte, à la lumière de vingt toiles, savamment choisies et groupées pour jouer la symphonie totale de son œuvre, avec l'*allegro*, l'*andante*, le *scherzo* et le *finale*. Quand on s'est ainsi imprégné de l'ensemble, on court aux petites salles attenantes, et dans le « cabinet » on étudie le détail. C'est Rubens qui triomphe ici, comme Rembrandt à Dresde. Quel choix de Rubens que ceux de la vieille Pinacothèque! Ces ruissellements de corps nus, pyramides ascendantes ou descendantes, suivant que les créatures montent au-devant du jugement dernier, ou, jugées, sont précipitées dans l'abîme infernal, c'est le Rubens fulgurant, tonitruant, le beau Gargantua de la peinture, qui s'en donne à cœur joie de brosser de magnifiques horreurs, avec du soleil malgré tout qui vient mordorer les chairs de ses damnés trop bien portants. Ces amours nus, attelés à des guirlandes de roses, c'est le badinage d'un coloriste dont la puissance sait s'envelopper de légèrete Ces tableaux religieux, admirables de couleur, montrent bien le faible du peintre, l'absence de profondeur dans le sentiment. Mais le voici qui reprend toute sa hauteur, soit dans ces portraits en pied qui sont de grandes pages d'humanité générale, soit dans ces compositions mi-partie observées, mi-partie inventées où il par-

court toute l'échelle avec l'aisance du génie, depuis l'intimité élégante ou le paysage à figures, jusqu'au grand style dramatique et pittoresque. Le « cabinet » d'à côté nous le montre plus surprenant encore, dans des esquisses plus endiablées que ses tableaux. Enfin pour achever de nous captiver, et de posséder du maître, voici ses « études » pour les grandes machines allégoriques qu'il consacra à l'histoire de Marie de Médicis (au Louvre aujourd'hui). On peut noter les différences entre la première pensée et l'exécution. Et l'on retrouve même — détail piquant et peu connu — l'esquisse d'une toile que Richelieu refusa, parce qu'elle contenait, trop vivement peinte, une allusion aux guerres civiles.

Soixante-dix-sept Rubens, quarante-deux Van Dyck, voilà la principale richesse de la vieille Pinacothèque : Je ne parle pas, bien entendu, des primitifs allemands. L'intention s'accuse là, fortement, de faire aux maîtres de premier rang une place proportionnée à leur génie. Dix Rembrandt maintiennent cette proportion, ainsi que quinze Raphaël, dont plusieurs tout à fait importants. Dirai-je pourtant où l'on peut déjà saisir la faiblesse, ou la préférence de l'esprit purement allemand? C'est en ce qui concerne l'Italie. L'Allemagne, qui a pour l'Italie artistique un culte séculaire, semble partager trop également son admiration entre les maîtres authentiques et les éclectiques, les maniéristes, les peintres de genre. Pour huit Titien, d'ailleurs de la plus grande beauté, je note sept Carlo Dolci, combien insignifiants! On pourrait poursuivre ce parallèle à propos de presque toute la peinture italienne et de toute la peinture espagnole. Même à Dresde, où Titien, Tintoret, Giorgione, etc., sont représentés à leur grand honneur, la cimaise est souvent encombrée de toiles italiennes sans caractère de demi-maîtres et de petits-maîtres. La complaisance pour un certain art ou théâtral, ou mièvre, ne se peut nier. L'Allemagne n'est pas la patrie du sentiment seulement, mais de la sentimentalité, du drame bourgeois et du romantisme schillérien tout ensemble. De là l'amour de la romance en art, et aussi d'un grandiose pompeux, ronflant, vide en somme. Deux siècles d'italianisme et d'académisme n'ont pas faiblement développé ce défaut. Il est assez voyant, jusque dans les meilleurs musées, pour que l'on puisse noter ce qui manque à l'hospitalité artistique de l'Allemagne, à son goût, et peut-être même à son équité. J'insiste un

instant à dessein sur cette lacune, car elle nous intéresse. Et même, à cette heure, elle n'intéresse que nous.

*
* *

Que veux-je dire par là?

Simplement ceci : qu'après l'Italie, la France est la nation dont l'Allemagne s'est le plus inspirée dans son art, et que, à voir la part faite à l'art de la France dans tous les musées officiels, on ne se douterait pas de cette influence. Y a-t-il là simple hasard? rareté d'œuvres françaises en Allemagne? pauvreté accidentelle, lacune involontaire de certaines collections? Nous croyons qu'il y a autre chose.

Et d'abord, cette action de l'art français sur l'art d'outre-Rhin n'est pas niable. Toute l'architecture dite *gothique*, qui est proprement l'architecture *française*, n'a fait qu'émigrer de France en Allemagne. Des variantes y ont été ajoutées en pays teuton, comme en pays anglo-saxon. Quant à la création, elle est nôtre; et le courant est constant, le rayonnement séculaire, au moyen age, de la France sur toutes les nations voisines. D'ailleurs l'Allemagne, à vrai dire, n'a jamais eu d'architecture vraiment originale. De ce chef, elle imite, arrange, parfois assez heureusement; le plus souvent elle déforme et contrefait; elle n'invente pas. En sculpture, elle a été un peu plus heureuse: mais à quelle distance de nous, et à notre suite! Quel retard que celui de la sculpture gothique allemande sur la nôtre, et que représente toute cette sculpture prise en bloc auprès de l'œuvre de nos ymagiers? Peut-on dire qu'elle n'atteint pas au vingtième de la leur? Certes, à moins qu'on ne préfère dire : « pas au centième ». Je crois bien qu'on pourrait soutenir ces deux assertions : que Chartres et Reims — deux cathédrales françaises — contiennent à elles seules plus de sculpture, et de plus belle sculpture, que toute l'Allemagne gothique; et, de plus, que sans Chartres et sans Reims, la sculpture allemande aurait avorté. On peut mesurer maintenant toute l'étendue du service que la France a rendu aux maîtres bavarois et nurembergeois. Strasbourg a marqué comme l'intersection, la frontière ouverte de l'art français émigrant en Allemagne. C'est par Strasbourg que, de proche en proche, s'est

propagée vers Bamberg et autres lieux, la lumière nouvelle dont le foyer était en Ile-de-France.

Sans doute, dès l'époque d'Albert Dürer, l'Allemagne regardait ailleurs. Et pourtant, au XVIe siècle, si Jean de Bologne et les maîtres italiens sont les grands instituteurs de l'art germanique, il y a place encore pour une légère influence de nos sculpteurs de la Loire. Au XVIIe siècle, notre Poussin est recherché en Allemagne, et non seulement lui, mais son gendre, le Guaspre, et jusqu'à son médiocre élève, Francisque Millet. Millet, presque inconnu en France, retrouverait aujourd'hui une bonne partie de son œuvre égarée dans les musées secondaires d'outre-Rhin. Mieux encore, — ou moins bien si l'on veut. L'institution académique, appliquée par Louis XIV aux beaux-arts, si peu d'années après l'établissement de l'Académie française, (dès 1648), est empruntée telle quelle est transplantée un peu plus tard à Berlin. Enfin, dès la fin du XVIIe siècle, l'architecture de nos palais royaux, mise en vogue par la gloire européenne de Louis XIV, est copiée par les architectes des petites cours d'Allemagne avec une exactitude qui va jusqu'à la servilité. Ce n'est pas une contrefaçon de Versailles que l'on trouverait chez nos voisins, c'est dix, c'est vingt. Le style Louis XIV, et le style Louis XV, c'est-à-dire le solennel et le rococo, le type Louvre-Versailles, et le type Hôtel Soubise-Trianon ont été lourdement, platement démarqués, enjolivés, replâtrés de Munich à Potsdam et de Stuttgart à Vienne un siècle et demi durant. Voyez le Versailles bavarois, Nymphenbourg, que le tramway à vapeur met aujourd'hui à vingt minutes de la capitale : c'est l'ordonnance de Mansart, exécutée par des architectes de province, et qui lésinent. En arrière, c'est le tapis vert et le parterre de Le Nôtre. Quand aux statues qui encadrent la pelouse, combien elles font regretter celles de Girardon et de Le Hongre ! A côté, le pavillon d'Amalienbourg est un Trianon aggravé. Les seuls changements notables sont : à Nymphenbourg, la substitution d'une grande salle à manger (la *grosse Speisesaal*) au grand salon ; et, à Amalienbourg, la substitution d'une décoration toute en glaces au mélange ordinaire de glaces et de peintures qui se voit dans les salons Louis XV. Ces deux notes sont très allemandes. La nourriture et le clinquant s'imposent partout, dans les palais, avec une sorte de solennité. La Salle des glaces encadrées d'argent (*silberne*

Saal) est encore une salle à manger. Et la fameuse *salle en or (goldene Saal)* dont s'enorgueillit Augsbourg ne présente-t-elle point parmi les allégories marouflées sur les boiseries du plafond une déesse Cuisine?

L'imitation française a duré presque jusqu'à nos jours, puisque, après les palais de Wurtzbourg, d'Anspach, de Carlsruhe, etc. (dont quelques-uns furent sûrement en partie l'œuvre d'artistes français), on pourrait citer jusqu'aux châteaux de l'avant-dernier roi de Bavière. Louis II fut si constamment hanté par le souvenir de Louis XIV, qu'il faisait placer le buste de ce roi à table, en face de lui, dans son château-bijou de Linderhof, et qu'il vivait avec lui tête-à-tête, Sa chambre à coucher était copiée sur celle de Versailles, et l'emblème du soleil s'étalait sur toutes ses tentures, broderies, tapisseries. Celui-ci, dira-t-on, était un fou. Du moins, Frédéric II ne l'était pas, lorsqu'il achetait en masse, à vil prix, les Watteau inestimables qui enrichissent Potsdam, avec d'autres œuvres françaises qui ornent aujourd'hui Monbijou et Charlottenbourg. Il savait même fort bien ce qu'il faisait, lorsqu'il mandait à sa cour, outre les Maupertuis et les Voltaire, toute une tribu de peintres et de sculpteurs, et qu'il les accablait de commandes, quitte à leur montrer, quand le quart d'heure de Rabelais était venu, qu'ils travaillaient « pour le roi de Prusse ». Ce n'était point pour sacrifier à la mode seulement qu'il rendait cet hommage à nos artistes, alors réputés par toute l'Europe, tout comme nos écrivains; c'est qu'il savait que l'art allemand était alors à la remorque de tous les autres, et qu'il comptait lui rendre, par l'émulation, un peu de vitalité. Aussi Louis XV était-il sûr d'agréer fort à cet ennemi devenu par politique son « cousin » et même son « frère », lorsqu'il lui faisait don, vers 1750, de deux statues qui comptent parmi les chefs-d'œuvre sortis du ciseau de Pigalle : le fameux *Mercure*, dont le « plomb » détérioré est au Louvre, et une *Vénus* presque aussi précieuse que le *Mercure*, que l'administration de Potsdam, j'ignore pourquoi, laisse aujourd'hui pourrir dans ses jardins. Ces marbres, aussitôt arrivés, excitaient un enthousiasme universel; et Voltaire, bon juge cette fois, se plaignait publiquement qu'on eût fait sortir de France des œuvres qui pouvaient faire l'orgueil de l'École française.

Tous ces faits sont connus, ainsi que d'autres, plus contemporains. Car, ni David et son école n'ont été sans influence sur l'art allemand du début du siècle, ni Delacroix et les romantiques en général sans influence sur l'école moderne de Munich. Théophile Gautier le savait bien, lui qui, à chaque exposition importante d'outre-Rhin, accomplissait tout un long voyage pour rapporter, d'un pays dont il ignorait absolument la langue, quelques-unes de ses pages les plus curieuses. Enfin, comment nier que notre sculpture, en ce siècle la première du monde, n'ait fait aussi des disciples, et en grand nombre, chez ceux que la guerre d'hier a rendus nos ennemis?

Mais alors, pourquoi notre art français est-il si insuffisamment représenté dans les grands musées d'Allemagne? Je veux bien qu'il y ait de notre faute : l'Ecole française n'est convenablement groupée, à Paris même, et ne fait figure au Louvre que depuis peu d'années. Mais il y a surtout, croyons-nous, une intention de nos voisins. Pour les musées de formation ancienne, les lacunes sont excusables. Quant aux musées rétrospectifs, historiques, quant aux collections de moulages modernes, qui sont tenues par leur méthode, les uns comme les autres, de rapprocher l'art allemand des arts étrangers, de faire du synchronisme et de l'art comparé à chaque époque importante, il n'est pas deux façons de les juger : ils ont des lacunes énormes, et ces lacunes sont volontaires. Elles sont dirigées contre nous; car, consciencieusement comblées, elles montreraient trop souvent notre supériorité. Or, si cette supériorité artistique est parfaitement sentie par les hauts fonctionnaires de l'art allemand, — à ce point que toute manifestation nouvelle de notre art, est aussitôt épiée et étudiée en sourdine par ordre supérieur pour que nous trouvions vite là aussi des rivaux, — elle n'est nulle part équitablement avouée. Disons mieux, elle est officiellement déguisée, masquée le plus possible; ou, le peu qu'on en laisse entrevoir dans le public, n'est que pour n'avoir pas l'air trop incomplet, et pour répondre indirectement à certaines critiques. Sûre d'avance qu'elle trouvera toujours les artistes prêts à la seconder dans une croisade d'influence dirigée contre la France, c'est par des moyens cachés que l'administration allemande lutte contre notre art, feignant de l'ignorer dans ses collections publiques, et cherchant à le ruiner dans ses

ateliers, en s'appropriant ce qu'il peut offrir de nouveau, pour le signer ensuite de sa griffe. En un mot, il se poursuit, d'une façon occulte, contre l'art français la même campagne qui s'est poursuivie contre notre industrie. Une chose nous est restée jusqu'ici, le goût. C'est contre ce monopole du goût artistique qu'est dirigée cette sorte de complot : complot d'ailleurs patriotique, et complot pour nous d'autant plus redoutable que, s'il aboutit, voilà couronné ce grand œuvre d'unité que résume le cri d'une chanson célèbre : *Deutschland über alles!* « L'Allemagne par-dessus tout ! »

*
* *

Mais, dira-t-on, vouloir n'est rien en art, il s'agit de pouvoir. Je réponds que, même en art, vouloir est beaucoup. Et d'ailleurs les artistes allemands *peuvent* déjà, et pourront de plus en plus. C'est s'aveugler volontairement qu'assigner une limite quelconque à leurs efforts. L'élan est aujourd'hui universel, l'effort unanime pour dépasser en tout, et à tous égards, toutes les nations. L'art sera conquis, à la longue, comme le reste, par ces obstinés, si nous n'y mettons bon ordre, L'Allemagne est si entêtée de patriotisme, si acharnée à se perfectionner chaque jour, qu'elle a réussi, depuis le commencement du siècle, à se donner les qualités qui semblaient le plus répugner à sa race. Elle a acquis le sens de la couleur, naguère interdit à sa myopie. Elle secoue sa lourdeur pour la transformer en puissance. L'invention de la forme, qui lui faisait défaut, commence à lui venir. Et déjà, certains raffinements d'art, qu'elle ne pousse pas encore jusqu'à une corruption morbide, disent de quoi elle sera bientôt capable. Les essais qu'elle accomplit dans l'industrie du métal, ou dans cet art de la sculpture en petit, des plaquettes ciselées, des médailles coulées, qui est le triomphe de nos Roty, de nos Chaplain, de nos Alphée-Dubois et de nos Degeorge, ces essais, quoique encore maladroits, sont loin d'être insignifiants. Partout, en un mot, perce aujourd'hui cet accent propre qu'inspire une ambition élevée, accompagnée de ce caractère qui est la marque ineffaçable d'une nation qui entend garder sa physionomie.

Ce serait bien miracle si, ainsi outillée de volonté, l'Allemagne

ne donnait déjà plus que des espérances. Le vrai, c'est que l'élargissement soudain de son art a de quoi stupéfier. Pendant une quinzaine d'années, depuis la guerre, ç'a été d'abord le *statu quo*. L'Allemagne ne s'est pas accommodée tout de suite à son rôle de triomphatrice. Puis, le ton donné par le vieil empereur était plutôt modeste, et il n'est pas de nation qui répète plus docilement le mot d'ordre d'un souverain. Enfin, on avait mieux à faire qu'à rajeunir l'art, c'est à savoir à émanciper l'industrie. Ce pas énorme une fois accompli, tout le reste s'est mis en marche. Et l'art, entraîné par la logique irrésistible des choses, avance, avance toujours. Quiconque a vu les expositions de peinture voilà moins de dix ans, et les voit aujourd'hui, trouve qu'on lui a changé son Allemagne. Le Français, presque inquiet (et il y a de quoi), cherche vite aux Salons de Munich ou de Dresde, les salles françaises pour établir la comparaison. Et, s'il est momentanément rassuré en voyant que nos toiles, malgré leur rareté relative, soutiennent encore très bien au dehors la réputation de nos artistes, il se préoccupe pourtant de nous voir sinon devancés, du moins à peu près rattrapés. Il y a dix ans, l'École de Dusseldorf était morte, celle de Munich végétait; et, à part quelques élèves attardés de Cornélius, de Schnorr, de Piloty, la moitié des 3.000 peintres qu'élève Munich bon an mal an, copiaient du Cabanel ou vivaient sur des imitations de Bouguereau. La peinture militaire, rebelle aux pinceaux de nos vainqueurs, n'avait ni son Neuville, ni son Detaille, à plus forte raison son Meissonier; et ainsi du reste.

Aujourd'hui, tout a changé. L'artiste allemand a mis une cocarde à son chapeau, et son pinceau est volontiers panache. L'imitation strictement française, en peinture, est répudiée. Parmi les qualités exotiques que les Salons, devenus internationaux, exhibent au quatre coins de son pays, l'Allemand fait son choix, librement, s'approprie, s'assimile ce qui plaît à son tempérament; puis, demeurant énergiquement Germain par l'expression et le tour qu'il donne à son sujet, il passe maître, et fait des disciples. D'autres fois, c'est l'Allemagne qui attire à elle, et forge à son feu un artiste étranger, devenu, par la suite, le plus allemand des artistes allemands : tel le peintre Böcklin, né à Bâle, et résidant ordinairement en Italie, mais que son éducation allemande

et son romantisme ultra-wagnérien ont fait le dieu du public allemand, lequel vient de célébrer avec un enthousiasme significatif son 70e anniversaire. Munich, Dresde, Berlin, abondent aujourd'hui en maîtres réputés, dont la clientèle étrangère grossit constamment. C'était encore un Allemand par l'éducation et le talent, que le Bernois Karl Stauffer, mort récemment d'une façon tragique, à trente-cinq ans à peine, et qui donnait des espérances que l'on peut comparer à celles de notre Henri Regnault. Car l'Allemagne déborde déjà l'Allemagne. Elle commence à Berne, et à Bâle elle bat son plein. L'expansion récente de son art ne nous est pas tout à fait inconnue, puisque les Liebermann, les de Uhde, sont des habitués de nos Salons parisiens. Mais ceux-là même ne suffisent pas à nous faire tout connaître. Il faut aller chez elle, pour juger du travail accompli. Aussi bien la nouvelle génération affecte-t-elle de dédaigner trop la France pour tenir même à se faire connaître d'elle. Nous perdons, vraiment, à ne pas voir chez nous les vigoureuses, étranges conceptions de Franz Stuck, les poétiques scènes de Max Klinger, les portraits de Lenbach, si extraordinaires de lumière et d'intensité. La sulpture, surtout, a fait d'étonnants progrès. Le poncif d'autrefois, ou même la statuaire à la Rauch (un artiste bien surfait, celui-là), est tout à fait abandonnée. Exaltés par les récentes victoires, et réduits par la force des choses à l'impossibilité de « styliser » outre mesure, ou « d'allégoriser » une histoire si palpitante et si glorieuse, les sculpteurs allemands ont senti l'heureuse nécessité de faire du vrai tout cru, et de ne pas changer un passement à des uniformes de héros désormais populaires. De là toute une iconographie remarquable de leur trinité militaire, des Moltke, des Bismarck et des Guillaume. Les monuments commémoratifs que ces dernières années ont vus se multiplier offrent aux hardiesses du ciseau les tentations les plus belles. Nulle, certes, n'égale en hauteur le monument national érigé naguère à la mémoire du premier empereur allemand. Et je crois aussi qu'il est peu d'œuvres en Europe qui, pour la grandeur et la vaillance, puissent lutter avec les figures que l'illustre sculpteur berlinois, Reinhold Begas, a modelées pour ce monument. Celui-là est un vrai maître, et tel que seule l'Allemagne victorieuse pouvait l'enfanter.



L'art allemand actuel a donc beaucoup de qualités par lesquelles il pourra bientôt rivaliser avec le nôtre. Il en a même une considérable, par laquelle il nous surpasse : il est chaste. Sans pudibonderie affectée, il est réservé. S'il ne hait pas le nu, il s'abstient du provocant. Rien chez lui qui soit suborneur. Il est sain. C'est par là encore que nous avons quelque chose, et même beaucoup à envier à l'Allemagne. Laissons-lui, certes, son arrogance outrée, sa pédagogie souvent insolente, et ses dénis de justice que le plus fier patriotisme n'excuse pas. Mais combien il serait à désirer que nos éducateurs tirassent de notre admirable art national tout le profit patriotique qu'en tirent nos voisins! Et, enfin, combien nos artistes devraient se bien pénétrer de cette pensée qu'un art malsain n'est pas un art durable, et que beauté n'est pas forcément exclusive de moralité!

S. ROCHEBLAVE.

LA PRESSE ET LES LIVRES

POUR REBATIR. — Sous ce titre, M. Abel Chevalley demande, dans le *Manuel général*, une réorganisation complète des bibliothèques populaires.

M. Chevalley trouve tout à fait défectueuses les conditions d'installation de ces bibliothèques : « Une chambre haute, à moins que ce ne soit un cabinet noir, annexe de mairie, vestibule d'école, soupente de cercle, voilà, dans nos provinces, ce qu'est la bibliothèque. Il est tel chef-lieu de département qui avait, il y a quelque temps, la sienne sous un escalier. Quelques bibliothèques populaires, dans nos grandes villes, ont seules un local spécial. Encore l'aspect extérieur en est-il rébarbatif comme par imitation, sans doute, des grandes bibliothèques comme il faut. »

L'auteur voudrait « avant tout une bibliothèque populaire au rez-de-chaussée sur la rue, avec une large vitrine et de grandes glaces très claires qui, le soir, jetteront largement, joyeusement dans la nuit une lumière aussi invitante que celle du bar d'en face. Il faudrait encore de vastes portes, de béantes portes, toujours ouvertes sur la chaussée. Mieux vaudrait même, si l'on pouvait, pas de portes du tout ».

Mais rien ne servirait de modifier l'*extérieur* de nos bibliothèques populaires si l'on n'en changeait aussi l'administration. « Elle est radicalement mauvaise. De nos livres acquis à grand frais nous ne tirons pas, pour l'instruction, pour le délassement, et la saine distraction du peuple, le quart de profit que l'on en pourrait tirer. A peine les avons-nous achetés, en effet, que nous les mettons sous clef. Nos bibliothèques sont des bureaux de prêt, pas autre chose. Les trois quarts au moins ne s'ouvrent qu'une ou deux fois par semaine. Le reste du temps, les livres moisissent et s'empoussièrent. »

Ce n'est pas assez d'offrir des livres, il faut qu'on puisse lire sur place. « Le plaisir de la banquette et celui de passer la soirée en un lieu clos sont pour beaucoup dans la vogue éternelle du café. Les tables sont-elles donc si rares et les lampes si coûteuses pour que nous ne puissions faire pour les bibliothèques populaires ce que fait pour ses clients le dernier des assommoirs? »

Et ce n'est pas tout encore. « La bibliothèque accessible, engageante, claire, garnie de sièges et de tables peut encore rester vide, si nous n'y offrons que des livres. C'est déjà prouver qu'on a le goût pour la lecture que de prendre un volume et de l'ouvrir. Mais il ne s'agit pas seulement de satisfaire ce goût chez ceux qui l'ont; nous devons l'exciter chez les autres. Il n'est qu'un instrument pour cela, c'est le journal, et principalement le journal à images. Ignorez-vous que le peuple du faubourg est pressé, talonné par le labeur et la faim; qu'il

faut le saisir à l'heure fuyante et brève de son loisir? Ce ne sont pas des rangées de livres sur leurs rayons qui y suffiront; mais la gravure étalée, le fait du jour illustré; l'image qui mène à la légende et la légende qui mène à l'article. Je veux donc, dans la bibliothèque populaire de l'avenir, des journaux et des gravures.

» Et aussi des journaux politiques? — Mais certainement. Et, qui plus est, il faut les étaler bien en vue, sur des pupitres à hauteur d'homme, les extrêmes se touchant. Sans eux, à mon sens, la bibliothèque populaire manquerait à son principal objet. Combien de fois, en effet, n'avons-nous pas entendu déplorer l'aveuglement funeste qui résulte, à tous les rangs, de la lecture assidue du même journal. »

... Donc, « une salle sur la rue, aux portes toujours ouvertes; de la lumière le jour, des lumières le soir; la bibliothèque de prêts d'une part; le reste de la salle pourvu de sièges et de tables; enfin les journaux du jour ouverts sur des pupitres; voilà, au minimum, ce que comporte la bibliothèque populaire de l'avenir. De l'intermittent bureau de prêts, borgne et quasi-honteux, il faut faire dans chaque quartier comme une banque moderne au capital sans cesse productif; une banque du savoir, claire et gaie, portes battantes. Ainsi pourrons-nous renouveler l'institution languissante, et lui faire produire son maximum d'effet utile. »

M. Chevalley se rend bien compte des objections qui se produiront. Il ne s'y arrête pas. L'exemple de l'Angleterre l'a convaincu de tous les avantages que présentent les bibliothèques populaires organisées et transformées suivant le système qu'il préconise. Aussi voudrait-il, pour faire passer sa conviction dans l'esprit de tous, que l'on installât au moins à Paris, comme spécimen, une bibliothèque populaire sur le type des bibliothèques anglaises. Rien ne vaut le fait pour la propagation d'une idée. Quand on aurait vu, le succès ne semblerait pas douteux, « on servirait mieux ainsi l'œuvre de l'éducation populaire que par des années de conférences et d'articles ».

Nos bibliothèques populaires rendent déjà de très utiles services, — meilleurs certainement que M. Chevalley ne paraît le croire, — elles en rendraient, sans doute, davantage encore si l'on apportait dans leur fonctionnement quelques-unes des modifications qui viennent d'être indiquées.

LA CLASSE DU SOIR. — Dans le même numéro, le *Manuel général* annonce la publication d'un supplément distinct qui sera consacré à la *classe du soir*. S'inspirant des réponses reçues à la suite d'une enquête sur la question, la rédaction a décidé d'adopter, pour ce supplément, le plan suivant qui trace bien le programme d'un cours d'adultes :

« Nous supposons que le cours d'adultes comporte environ vingt semaines, de la Toussaint à Pâques. Nous supposons trois soirées par semaine, chaque soirée variant, suivant les usages de la localité entre une heure et demie et deux heures de durée.

» Nous supposons encore que chaque séance commence par une *leçon* du maître, que nous appellerons une *causerie*, pour en bien faire entendre tout de suite le caractère familier et pratique. C'est en quelque sorte la prise de contact avec ces jeunes gens, la mise en train de la classe.

» Dans cette première partie de la soirée, de quels sujets leur parlera-t-on? — De ceux qui les touchent le plus directement. — Songeant d'abord à nos 28.000 communes rurales, nous prévoyons, une fois par semaine, un entretien sur les choses de la campagne et les notions d'agriculture les plus indispensables. Dans la seconde soirée, l'entretien portera sur le droit usuel et sur l'instruction civique, que nous remplacerons, pour les filles, par l'économie domestique. La troisième pourra être alternativement consacrée, soit à des sujets de sciences usuelles, avec leurs applications, surtout à l'hygiène, soit à des notions bien choisies d'histoire nationale et de géographie.

» La « causerie » est terminée; elle aura duré, suivant les cas et suivant les personnes, d'un quart d'heure à une demi-heure. Mais n'oublions pas où nous sommes. Ce n'est pas une conférence d'où chacun peut sortir comme il y était entré. Ici, c'est encore une classe, dont il faut que chacun emporte quelque chose.

» Le maître a causé, expliqué, raconté, démontré : à l'élève maintenant de noter, de fixer ce qu'il doit retenir de cette leçon : ce sera l'objet de la seconde partie de la séance, véritable exercice de français, non plus avec le souci de la grammaire, mais au point de vue de l'usage pratique qu'il faut savoir faire de sa plume et de sa langue, de sa mémoire et de son jugement. Il faut s'exercer sous des formes très diverses à manier la langue française, non plus en élèves qui visent au certificat d'études, mais en hommes qui veulent arriver à savoir toujours dire nettement et écrire correctement ce que, dans la vie de tous les jours, ils ont à dire ou à écrire.

» Voilà déjà la moitié au moins de la soirée employée et bien employée. Il y a pourtant un autre ordre d'exercices que partout les élèves réclament : c'est le calcul avec ses applications usuelles, notamment au système métrique. Il y faut donner assez de temps, y revenir assez assidûment pour que les jeunes gens en reprennent l'habitude, et se retrouvent en état de faire vite et sûrement les petites opérations usuelles dont tout le monde a besoin.

» Il y a un autre langage qu'on a justement appelé l' « écriture professionnelle de l'ouvrier », c'est le dessin linéaire. Partout où l'on en trouvera le temps et où les moyens matériels ne feront pas défaut, il faut donner aux jeunes gens la première initiation à cet enseignement si précieux : dès qu'ils en auront reçu les premières leçons, ils en verront si bien l'importance qu'à tout prix ils trouveront le moyen de le continuer, fût-ce en y consacrant quelques heures de leurs dimanches.

» Enfin, en règle générale, toutes nos soirées se termineront par une lecture courte, mais intéressante, faite d'abord par le maître, plus

tard par un des élèves, s'il s'en trouve (et il s'en trouvera), qui soient capables de faire une lecture à haute voix. »

Il sera intéressant de suivre le développement de ce programme. Pour son application, le *Manuel général* fait appel à ceux de ses lecteurs qui ont déjà une longue expérience des cours d'adultes, afin de donner, autant que possible, la physionomie véritable de la classe du soir.

Législation et jurisprudence de l'instruction primaire. Répertoire alphabétique et chronologique, par MM. J. Bouffez, inspecteur de l'Enseignement primaire, et Marie-Cardine, inspecteur d'Académie, 1 vol. in-18 jésus, Armand Colin, Paris. — Les nombreuses personnes qui, en raison de leur situation ou de leurs fonctions peuvent avoir besoin de se renseigner sur quelque point de la législation ou de la jurisprudence de l'enseignement primaire ont généralement à leur disposition dans leurs archives ou dans leur bibliothèque particulière les documents nécessaires : publications officielles, recueils divers, bulletins ou journaux d'enseignement. Mais pour se reconnaître au milieu du dédale des lois, décrets, arrêtés, circulaires, etc., adoptés, abrogés, modifiés, il faut un guide qui permette de trouver promptement les textes à consulter.

Tel est, ainsi que l'indiquent eux-mêmes les auteurs dans leur avant-propos, l'objet et le but de cette publication. En tête, figure une énumération chronologique des lois, décrets, arrêtés et circulaires en vigueur, jusqu'à la date du mois de juin 1898. Dans une autre section consacrée à la *jurisprudence*, ont été relatés et sommairement analysés les principaux arrêts du Conseil d'Etat, du Conseil supérieur de l'instruction publique et de la Cour de cassation, ainsi que les *avis* du Conseil d'Etat sur les questions relatives à l'enseignement primaire.

La deuxième partie de l'ouvrage forme un répertoire alphabétique où, pour chaque article, sont mentionnées les références aux lois, règlements, circulaires et décisions de jurisprudence.

Cette table méthodique, rédigée avec soin, et qui a dû nécessiter un long et minutieux travail, constitue un guide précieux pour les recherches à faire dans les recueils de législation de l'enseignement primaire. Mais il faut supposer que l'on aura sous la main, pour se servir utilement de ce répertoire, une collection du *Bulletin administratif* du Ministère de l'Instruction publique, au moins pour les dix ou quinze dernières années; car le volume n'est qu'un *indicateur* et ne contient aucun texte de loi ou de règlement.

Quelques lacunes étaient presque inévitables dans une matière aussi vaste et aussi complexe. Sans y insister, notons toutefois l'omission, à la rubrique *Caisse des écoles*, de la loi du 10 avril 1867. L'article 15 de cette loi, *non abrogé*, contient, en effet, le principe de l'institution des caisses des écoles, et des dispositions importantes à connaître : il est utile de le rappeler.

R. S.

ÉTUDES DE LITTÉRATURE EUROPÉENNE, *par Joseph Texte* (Armand Colin, éditeur). — Ce titre seul est un manifeste. L'auteur débute comme il suit : « Il se produit depuis quelques années, tant en France qu'à l'étranger, dans l'histoire comme dans la critique littéraire, un mouvement marqué vers l'étude comparative des littératures. Relations des diverses littératures entre elles, actions et réactions simultanées ou successives, influences sociales, esthétiques et morales qui dérivent du croisement des races et du libre échange des idées, tout cela constitue un sujet d'études presque inépuisable et dont il n'est pas téméraire de prédire qu'il préoccupera de plus en plus les historiens. »

Ce sont quelques-unes de ces études que nous offre M. Texte dans le présent volume. Toutes portent sur un phénomène littéraire international, sur un échange d'influences entre deux pays. En voici les titres : L'influence italienne dans la Renaissance française, — La descendance de Montaigne : Sir Thomas Browne, — Keats et le néo-hellénisme dans la poésie anglaise, — William Wordsworth et la poésie lakiste en France, — L'influence allemande dans le romantisme français, — Élisabeth Browning et l'idéalisme contemporain. Une érudition et un goût également sûrs, s'exerçant sur deux langues et deux littératures, outre notre langue et notre littérature à nous, ont fait rapidement de M. Texte un maître en « littérature comparée ».

La dernière étude du présent volume est consacrée à « L'hégémonie littéraire de la France ». C'est de l'hégémonie littéraire de la France au XVIIIe siècle qu'il s'agit. Elle eut des causes passagères et elle en eut de durables. Ce sont celles-là qu'il nous appartient de faire encore fructifier. Elles tiennent au génie de cette langue qu'on a pu appeler la « langue humaine », instrument fait pour l'expression et la diffusion des idées claires. Elles tiennent à ce caractère social que M. Brunetière considère comme le caractère éminent de notre littérature. Sans doute notre XIXe siècle a relevé des frontières de tout ordre, et vu s'enfermer en elles des nations jalouses de leur autonomie intellectuelle et morale, au moment même où la rapidité des moyens de communication et l'échange multiplié des idées, comme de toutes les denrées, rapprochait malgré eux les esprits. D'où il résulte que la littérature du prochain siècle sera à la fois nationale et humaine, et que le premier rang appartiendra au peuple qui saura, dans une littérature profondément nationale, mettra le plus d'humanité. Pour disputer à n'importe qui ce premier rang, nous sommes bien placés, s'il est vrai que ce qui caractérise nos œuvres classiques c'est suivant une autre parole de M. Brunetière, « l'impossibilité même d'y séparer ce qui est proprement et purement français de ce qu'elles contiennent d'universel ». Nous n'avons qu'à rester fidèles à nous-mêmes. R. T

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Nomination du ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts. — Par décret du 11 novembre 1898, M. Georges Leygues, député, a été nommé ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, en remplacement de M. Léon Bourgeois.

Création a Nantes d'une école nationale d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel préparatoire a l'apprentissage. — Le *Journal officiel* du 21 octobre 1898 a publié un décret rendu sur la proposition des ministres de l'Instruction publique, du Commerce et de l'Industrie, portant création à Nantes d'une école nationale d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel préparatoire à l'apprentissage. Voici les principales dispositions de ce décret :

CHAPITRE PREMIER

« Article premier. — Il est créé à Nantes (Loire-Inférieure), une école nationale d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel préparatoire à l'apprentissage.

» Art. 2. — L'organisation pédagogique et administrative de cet établissement sera semblable, dans ses grandes lignes, à celle des trois écoles nationales déjà existantes, avec les modifications que nécessiteront les besoins de la région.

CHAPITRE II

» *Dispositions transitoires.*

» Art. 5. — Les maîtres en fonctions à l'institution Livet, lors de l'acquisition de cet établissement, seront maintenus jusqu'au 30 septembre avec les émoluments et les avantages dont ils jouissent.

» A partir du 1er octobre, ils pourront être maintenus sur la proposition des inspecteurs généraux du ministère de l'instruction publique, s'il s'agit du personnel chargé de l'enseignement primaire, et des inspecteurs généraux du ministère du commerce, s'il s'agit des chefs de travaux d'ateliers, contremaîtres et autres préposés à l'apprentissage.

» Il seront soit nommés titulaires, soit délégués à titre provisoire.

» Art. 4. — Les traitements et indemnités accessoires des maîtres nommés titulaires seront fixés conformément aux dispositions des lois et règlements en vigueur.

» Le traitement alloué aux délégués chargés de l'enseignement primaire est fixé à 2.500 francs par application des dispositions combinées de l'article 16 de la loi du 19 juillet 1889 et de l'article 18 de la même loi modifié par la loi du 25 juillet 1893.

» Art. 5. — Un emploi d'inspecteur des études pourra être créé; le titulaire recevra une indemnité fixe (non soumise aux retenues pour les pensions civiles) de 4.000 francs par an, au maximum.

Circulaire relative a l'examen de certificat d'études primaires supérieures. — M. le Ministre a adressé, à la date du 25 octobre dernier, des instructions aux recteurs au sujet de l'application de l'arrêté du 12 septembre 1898 qui a introduit des modifications importantes dans l'examen du certificat d'études primaires supérieures.

La circulaire constate que la proportion des candidats s'étant présentés, aux précédentes sessions, à l'examen du certificat d'études primaires supérieures, n'est pas en rapport avec le nombre des élèves reçus dans ces établissements :

« ...Une partie seulement des élèves se présentent à l'examen qui devrait être la conclusion naturelle de leurs études.

» La préparation excessive aux brevets en est une des causes. Trop de familles, en France, dirigent leurs enfants du côté de cet examen qui devrait être exclusivement réservé à ceux ou à celles qui se destinent à l'enseignement. Cette tendance multiplie le nombre des jeunes gens et des jeunes filles qui sollicitent vainement un poste dans l'enseignement, tandis que les années s'écoulent où d'autres carrières s'ouvriraient à eux.

» S'il ne saurait être question de supprimer la préparation au brevet élémentaire ou à l'école normale dans nos écoles primaires supérieures, il faudrait la limiter avec prudence et diriger plus nettement les élèves vers le certificat. »

» J'ai déjà signalé à mes collègues l'intérêt qu'il y aurait à tenir plus de compte pour l'entrée dans diverses administrations de la possession du certificat d'études primaires supérieures. Mais vous pouvez beaucoup, Monsieur le recteur, pour assurer des débouchés à ceux qui sont pourvus de ce diplôme. Il importe que, en toute occasion, vous insistiez auprès des chambres de commerce, des industriels, des commerçants de votre région sur le caractère pratique que nous entendons donner à l'enseignement primaire supérieur, sur les garanties que présente le certificat au point de vue professionnel. Lorsque leur opinion sera bien établie sur ce point, lorsqu'ils seront convaincus que les élèves sortis de ces écoles pourront leur fournir de bons collaborateurs, de bons employés, nous aurons réalisé un sérieux progrès et servi la cause de l'industrie, du commerce et de l'agriculture, aussi bien que de l'enseignement. »

Les dispositions nouvelles relatives à l'examen sont commentée ainsi qu'il suit :

« L'article 243 précise les conditions d'âge exigées. Il est évident qu'on ne saurait se présenter avant quinze ans à un examen dont les matières sont déjà difficiles et demandent une certaine maturité d'esprit. Toutefois, bien que l'examen ait lieu en juillet, on a admis qu'il suffirait d'avoir quinze ans au 1er octobre. En retour de cette facilité, il a été décidé qu'aucune dispense d'âge ne serait accordée, et je vous invite, Monsieur le recteur, à ne vous départir en aucun cas de cette règle.

» L'article 245 étend au certificat la mesure déjà adopté pour le brevet. Il a paru que le choix des sujets arrêté par les inspecteurs d'académie, sous la présidence du recteur, présenterait de nouvelles garanties. Il sera facile de faire coïncider cette réunion avec la session du Conseil académique et en procédant à ce choix avec vos collaborateurs vous aurez l'occasion de vous entretenir avec eux de bien des questions relatives aux études dans les écoles primaires supérieures. Toutefois, il ne sera pas nécessaire que les sujets de compositions écrites soient uniformes pour toutes les écoles de votre académie. Il vous appartient de tenir compte, notamment pour la composition de sciences, de l'orientation des études dans telle ou telle école.

» L'article 247 substitue à la composition d'histoire et de géographie une composition de morale. On ne peut exiger d'enfants de quinze ans une véritable composition d'histoire, c'est-à-dire un effort de raisonnement sur des faits historiques. On ne peut que leur demander de s'être assimilé avec intelligence les leçons du maître; il a paru que des questions orales suffiraient à le vérifier.

» L'introduction de la composition de morale attestera l'importance qu'on doit attacher à cet enseignement, à l'école primaire supérieure comme à l'école élémentaire. Mais il est évident que les sujets de composition devront être simples, qu'il faudra éviter les théories abstraites ou la reproduction des leçons faites à l'école.

» A cet âge, dans la vie quotidienne de l'enfant, on peut déjà trouver la matière de petits problèmes moraux dont on lui demandera la solution; l'interroger sur la conduite qu'il devrait tenir dans telle ou telle circonstance et sur les raisons qui le détermineraient. D'autres fois encore une anecdote, le récit d'une bonne action qu'on lui demanderait d'analyser, d'apprécier, offriraient le thème de la composition.

» La composition française avait sa place marquée dans les épreuves générales. On peut admettre cependant que le sujet pourrait ne pas être le même pour les élèves de la section générale, dont les études littéraires sont plus développées, et pour ceux des sections spéciales. A ces derniers, on pourrait donner des sujets qui seraient plus en rapport avec leurs études. Cette disposition n'a pas été introduite dans le texte même du décret, mais toute latitude vous est accordée sur ce point.

» Les épreuves de langues vivantes ne seront exigées, à l'écrit et à l'oral, que des élèves de la section commerciale et de la section géné-

rale. Ceux de la section industrielle et de la section agricole seront admis, s'il le désirent, à suivre les cours de langues vivantes et ils pourront à l'examen demander à faire la preuve des connaissances qu'ils auraient acquises. Mais l'épreuve n'est pas obligatoire pour eux. Si cette mesure a été adoptée, ce n'est point qu'on méconnaisse l'importance de l'enseignement des langues vivantes. On veut le fortifier en le restreignant à un moins grand nombre d'élèves, on veut surtout aboutir à des résultats réels et pratiques. L'enseignement de l'anglais et de l'allemand à l'école primaire supérieure doit différer beaucoup de ce qu'il est au lycée et au collège. En ce qui concerne les élèves de la section commerciale surtout, il s'agit, non de les mettre à même de lire les grands écrivains étrangers, mais de leur assurer un instrument d'action nécessare. Il faut que l'élève pourvu du certificat puisse, au sortir de l'école, se présenter chez un commerçant en état de faire la correspondance étrangère, que, quelques années plus tard, il puisse être chargé de voyages à l'étranger.

» Il importe donc que les professeurs de langues vivantes fassent, autant que possible, la classe dans la langue enseignée, qu'ils réservent une très large part aux exercices pratiques, à la conversation; il serait même fort à désirer qu'ils pussent habituer les élèves à la correspondance, à la comptabilité en allemand ou en anglais. Je vous invite, lorsque vous examinerez les emplois du temps des écoles primaires supérieures, à chercher les moyens de donner à cette partie de l'enseignement toute sa valeur. »

M. le Ministre insiste en terminant sur diverses améliorations qu'il y aurait lieu d'apporter dans la situation matérielle des écoles primaires supérieures pour assurer leur bon fonctionnement.

EXAMENS. — Les dates d'ouverture des sessions d'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et du certificat d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité ont été fixées ainsi qu'il suit : *Comptabilité*, 30 janvier. *Inspection primaire*, 20 février.

L'ENSEIGNEMENT DU TRAVAIL MANUEL DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES DE FILLES ET DANS LES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES. — L'arrêté du 17 septembre dernier relatif à l'enseignement du travail manuel dans les écoles de filles a été suivi d'une circulaire interprétative expliquant comme il suit le but et l'objet des modifications introduites dans le programme.

« 1° *Écoles primaires.* — Des directions pédagogiques précèdent ce programme. Elles indiquent nettement la méthode à suivre dans l'enseignement du travail manuel. A l'école primaire, cet enseignement doit être gradué et simultané; chaque leçon doit donner lieu à des démonstrations collectives au tableau. Il était nécessaire, en effet, d'appeler l'attention des institutrices sur ce point. Toutes reconnaissent la nécessité de l'enseignement simultané de l'histoire ou de l'arithmé-

tique, par exemple; mais lorsqu'il s'agit de travail manuel, beaucoup ne peuvent s'accoutumer à donner des leçons collectives.

» Cependant, l'enseignement de la couture se prête, aussi bien que tout autre, à ces leçons, et d'ailleurs, on ne saurait employer d'autre méthode, sous peine de disperser son temps et ses efforts sans profit pour les élèves.

» Si cet enseignement est encore parfois individuel, cela tient à ce qu'il exige, pour être collectif, la possession d'un certain matériel, étoffe, fil, laine, etc., qui fait souvent défaut aux institutrices. Les communes doivent le fournir; cette dépense est une de celles que le décret du 29 janvier 1890 (article premier) met à leur charge.

» Malgré l'importance de la couture, les exercices Frœbel n'ont pas été complètement supprimés. Les travaux de couture proprement dits sont fatigants et monotones pour les jeunes enfants: les faire coudre trop tôt aurait peut-être pour résultat de les détourner des travaux d'aiguille qu'il importe au plus haut point de leur faire aimer. Les exercices de tissage, pliage et découpage de papier, au contraire, les occupent agréablement sans les fatiguer; ils forment une transition entre le travail de l'école maternelle et celui de l'école primaire; enfin, l'adresse acquise en les exécutant profite plus tard à la couture elle-même.

» Ces exercices ont donc été conservés, mais dans la section enfantine seulement, avec adjonction sous une forme très simple, des éléments de la reprise et du travail au crochet. A partir du cours élémentaire, le temps des élèves est exclusivement consacré à la couture.

» Le programme a été rendu plus explicite. Dans la succession des exercices un ordre plus méthodique a été suivi. Les différents travaux de couture usuelle et de raccommodage ont été indiqués en détail et soigneusement gradués. Des notions très élémentaires de coupe ont été conservées au cours supérieur et, afin d'éviter toute équivoque, afin d'empêcher les institutrices de s'écarter de l'esprit du programme et de faire exécuter des objets trop compliqués, une énumération des vêtements les plus faciles à confectionner a été faite.

» 2° *Écoles normales.* — La révision du programme des écoles primaires étant jugée nécessaire, certaines modifications s'imposaient au programme des écoles normales; il importait, en effet, de mettre les futures institutrices à même de donner plus tard l'enseignement du travail manuel.

» Des exercices préparatoires : travaux de pliage, tissage, découpage, etc., ont donc été ajoutés au programme de 1889, pour les élèves de première année. Ces travaux sont destinés à former une collection que l'élève-maîtresse emportera en quittant l'école. Pour enseigner volontiers ces premiers exercices, si propres à donner aux enfants de l'adresse et du goût, il faut qu'elle sache elle-même les exécuter vite et bien.

Il a paru nécessaire de simplifier le programme de la troisième

année. Ce programme comporte, en effet, la confection « de jupes, de corsages et de manteaux, d'après les types consacrés par l'usage ». Or, la confection des robes et des manteaux, dont la forme change, d'ailleurs, constamment avec la mode, est un métier spécial qui exige un véritable apprentissage. Cet apprentissage ne peut se faire à l'école normale où deux heures par semaine seulement sont consacrées au travail manuel. La tâche de l'école normale, en ce qui concerne les travaux d'aiguille, n'est pas de former d'habiles couturières, c'est de préparer les élèves-maîtresses à bien enseigner la couture et d'en faire, en même temps, des ménagères adroites et industrieuses, capables d'entretenir le linge de la famille et de confectionner, au besoin, quelques vêtements simples. Aussi a-t-on décidé de supprimer les robes et les manteaux, que l'on n'exécute, d'ailleurs, dans aucune école normale, et d'y substituer les vêtements d'enfants, beaucoup plus simples et plus faciles à faire.

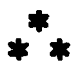
» La couture enseignée à l'école normale doit évidemment être, avant tout, de la couture utile, de la couture de ménage; néanmoins, il a semblé que quelques séances pourraient, sans inconvénients, être consacrées à des travaux d'agrément, tels que broderies, soutaches, pouvant servir d'application aux leçons de dessin décoratif. Ces travaux contribuent à compléter l'éducation personnelle de l'élève-maîtresse au point de vue de la culture du goût; ils donnent satisfaction au besoin d'élégance, si naturel à la jeune fille, et rendent plus intéressante l'étude du dessin décoratif, qu'ils font passer de la théorie à la pratique. »

CONCOURS POUR L'ADMISSION AUX ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES (SESSION DE L'ANNÉE 1899). — M. le ministre a décidé de proroger pour l'année 1899 la mesure transitoire en vertu de laquelle les candidats aux concours d'admission aux écoles normales primaires, âgés de plus de dix-huit ans et s'étant déjà présentés, peuvent bénéficier d'une dispense d'âge, excédant six mois, par décision ministérielle rendue après avis du recteur.

REVUE DE L'ÉTRANGER

Suisse.

La *Statistique des Écoles suisses* [1], que le gouvernement fédéral a fait publier à propos de l'Exposition de Genève en 1896, et dont le dernier volume a paru en 1897, est le document le plus complet que nous possédions sur l'organisation de l'enseignement dans la Confédération helvétique. Elle renferme, en particulier, des développements aussi étendus que possible sur l'enseignement primaire et ses dépendances; c'est là seulement que l'on trouverait les éléments d'une étude précise, et je ne connais pas de guide plus sûr pour s'orienter dans le dédale de la législation scolaire suisse. Le Dr Albert Huber, le savant et inépuisablement complaisant secrétaire du département de l'Éducation du canton de Zurich, est parvenu à mettre de l'ordre et de la clarté dans cette multitude de lois, de circulaires, de règlements, de plans d'études, où il est d'autant plus difficile de se retrouver que les mêmes mots n'y ont pas toujours le même sens, et que, sur bien des points, les plus expérimentés parmi les statisticiens de la pédagogie helvétique n'atteignent à la précision qu'au prix de longs tâtonnements. Je commence par conseiller à quiconque veut s'initier à l'organisation scolaire suisse, la plus intéressante peut-être et bientôt la plus parfaite qu'il y ait au monde, l'étude patiente de la *Statistique* du Dr Huber. La plupart des renseignements qui vont suivre lui ont été empruntés.



Il se produit en Suisse, depuis plusieurs années, un mouvement très actif en faveur d'une certaine centralisation, et il existe dans la population une tendance de plus en plus sensible à augmenter les pouvoirs de la Confédération. Cette tendance se marque nettement dans les projets relatifs à l'assistance publique et aux accidents du travail, dans le rachat d'une partie des chemins de fer, dans le

1. *Schweizerische Schulstatistik*. 1894-1895, par le Dr Albert Huber, 8 vol. in-8°. Zurich, 1896-1897. (I. Organisation des écoles primaires; II. Personnel enseignant des écoles primaires; III. Écoles d'ouvrages de filles; IV. Économie des écoles primaires; V. Enseignement secondaire et supérieur (y compris les Universités); VI. Jardins d'enfants, etc.; VII. Tableaux récapitulatifs; VIII. Législation scolaire des cantons suisses.)

referendum relatif à l'unification du droit, et il n'est pas douteux que le parti politique qui s'est fait le promoteur de ces idées, parce qu'il y voit, non sans raison, la condition essentielle du développement économique de la Suisse, ne gagne du terrain. Il serait tout à fait exagéré d'en conclure que la Confédération suisse soit destinée à se transformer à bref délai en un gouvernement unitaire et fortement centralisé. Quiconque est un peu au courant des choses suisses reste convaincu que l'esprit particulariste et cantonal qui a fait la force de ce pays est un élément irréductible du tempérament de la race, et que, même en étendant l'autorité de la Confédération à des objets qui lui avaient été jusqu'ici étrangers, les plus ardents défenseurs de ces réformes ne cessent pas d'être des partisans non moins chauds du système cantonal. Il faut être bien persuadé de la coexistence de ces deux sentiments pour ne pas s'égarer sur la conséquence de certains projets.

L'école primaire ne pouvait manquer d'attirer l'attention des promoteurs de l'intervention fédérale, et il est impossible de méconnaître que la situation actuelle de l'enseignement primaire rend cette intervention désirable. Pour le bien comprendre, je ne puis me dispenser de rappeler ici les principes essentiels de l'organisation scolaire suisse.

L'article 27 de la Constitution fédérale de 1874 confie expressésément aux cantons le soin d'assurer un enseignement primaire « suffisant », obligatoire et gratuit, sans distinction de culte ni de croyance; il stipule seulement le droit pour la Confédération d'intervenir au cas où cette prescription ne serait pas observée. La Confédération ne possède donc, de par la Constitution, qu'un droit très vague de haute surveillance, limité par les droits infiniment plus précis des cantons. C'est cependant sur ce droit vague et sur ces mots « un enseignement primaire suffisant » que la Confédération s'est basée pour établir au moyen des examens de recrues, une sorte de contrôle général sur les résultats de l'enseignement. Elle aurait voulu faire plus. En 1882, il fut question de créer un poste fédéral de Secrétaire de l'éducation. Le vote populaire, à une très forte majorité, repoussa le projet. L'instruction primaire devait donc, comme le voulait la Constitution, rester exclusivement dans la compétence des cantons [1].

1. Il faut faire une exception pour l'enseignement de la gymnastique, qui est considéré comme une introduction au service militaire. Il a été organisé par l'ordonnance fédérale du 18 septembre 1878, modifiée par celle du 16 avril 1883. D'autre part, il importe de rappeler que la Confédération est intervenue indirectement dans les questions scolaires par la loi sur le travail

Mais ici il faut s'entendre et pénétrer plus avant dans l'analyse de cette organisation. En matière scolaire, le canton conserve le pouvoir législatif. Ces sont les législations cantonales qui ont fixé les règlements scolaires et les plans d'études, ce sont les autorités cantonales qui ont entre les mains, avec des variantes, l'administration générale des écoles, la préparation des maîtres, la surveillance des examens, l'inspection, en un mot tout ce qui peut influer sur la marche régulière et sur le progrès de l'instruction. Mais les dépenses des écoles primaires sont essentiellement l'affaire des communes, en vertu du principe fondamental de l'autonomie communale, qui est la base première du système politique suisse. Théoriquement donc, dans cette hiérarchie de pouvoirs et en négligeant toutes les distinctions particulières qu'il serait nécessaire d'examiner si l'on entrait dans les détails, la Confédération impose l'obligation de l'enseignement primaire, le canton l'organise et la commune la paie. — Dans la pratique, il n'en va pas tout à fait ainsi. Les communes, pour des raisons diverses, mais surtout par suite de l'accroissement rapide de la population, sont devenues incapables d'assurer par leurs propres moyens le progrès régulier de l'instruction primaire. Les cantons, qui avaient déjà pris à leur charge dès l'origine les dépenses d'organisation générale, ont été obligés de venir en aide aux communes pour les dépenses locales des écoles primaires, et les communes ont pris très vite l'habitude d'avoir recours aux finances cantonales pour assurer le service de l'enseignement. Depuis dix ans, cette tendance s'est rapidement développée, et on peut dire qu'à l'heure actuelle, par comparaison avec l'ancien état de choses, les rapports financiers entre le canton et les communes, au sujet de l'école primaire, sont à peu près exactement l'inverse de ce qu'ils étaient naguère. Les objets auxquels s'applique cette intervention pécuniaire du canton sont très variables, comme les constitutions cantonales elles-mêmes, et il est impossible d'établir sur ce point une règle générale. Entre les libéralités de cantons comme Bâle-Ville, où toute la charge est supportée par l'État; Zurich, Neuchâtel, Vaud, pour ne citer que ceux-là, qui n'épargnent rien pour le développement

---

dans les fabriques. En outre, en s'appuyant sur l'article 2 de la Constitution, elle a pris, depuis 1884, une large part dans l'organisation des enseignements spéciaux par les lois suivantes : Loi fédérale du 27 juin 1884 et Règlement du 27 janvier 1885 sur l'enseignement industriel et professionnel; Loi fédérale du 27 juin 1884 et Ordonnance du 20 mars 1885, sur le développement de l'agriculture; Loi fédérale du 15 août 1891 et Ordonnance du 15 juillet 1891 sur l'enseignement commercial; Loi fédérale du 20 décembre 1895 sur l'enseignement de l'économie domestique et sur l'éducation professionnelle de jeunes filles.

de leurs écoles; Genève, où toutes les subventions de l'État sont supérieures à celles des communes, — et la participation très faible du canton du Valais, où beaucoup de communes ne reçoivent rien, et où celle qui reçoit le plus ne touchait en 1894 que 330 francs, il est impossible d'indiquer une commune mesure. Dans chaque canton même il est très difficile — la *Statistique* elle-même le reconnaît — de fixer bien précisément la valeur réelle des rapports entre le canton et les communes; tandis que dans quelques-uns la contribution de l'État [1] est proportionnelle à la situation financière des communes, d'après une échelle fixée par la loi, dans d'autres le canton intervient en vertu de circonstances mal définies où l'arbitraire doit forcément jouer quelque rôle. Ordinairement, les subventions de l'Etat s'appliquent surtout aux constructions scolaires, à la gratuité des fournitures scolaires, aux traitements des maîtres, aux primes d'ancienneté, aux pensions de retraite, aux secours en cas de maladie, aux suppléances, etc., à tout ce qui risque de compromettre l'équilibre souvent instable des finances communales. Les communes restent toujours chargées de l'entretien des immeubles scolaires, de tout ou partie des traitements fixes des instituteurs et des maîtresses d'ouvrages de filles, des prestations en nature ou des indemnités correspondantes, etc. Quant aux dépenses engagées pour l'organisation générale, l'inspection, les examens, la direction de certaines écoles, elles sont supportées par le canton seul,

Il faut ajouter que le mot *commune* n'a pas le même sens dans tous les cantons. Dans la Suisse française et italienne, c'est-à-dire dans les cantons du Tessin, de Vaud, du Valais, de Neuchâtel et de Genève, ainsi que dans certains cantons mixtes au point de vue de la langue, comme Berne et Soleure, dans certains cantons de langue allemande comme Obwald, Zug, Schaffhouse, Bâle-Campagne, enfin, dans le canton des Grisons, le mot de *commune* n'a qu'une acception, à la fois politique et scolaire; les dépenses scolaires y rentrent dans le budget communal ordinaire et les commissions scolaires n'ont point d'autorité financière; elles n'ont que le droit de proposition pour les mesures qui engagent une responsabilité pécuniaire, elles n'ont pas le droit de décision. Dans les autres cantons (Zurich, Lucerne, Uri, Schwyz, Nidwald, Glaris, Fribourg, les deux Appenzell, Saint-Gall, Argovie et Thurgovie), on a constitué, en dehors des communes politiques, des organismes spé-

1. Je fais remarquer une fois pour toutes que lorsqu'il s'agit de l'*État*, il est question du *Canton*, par opposition à la *Commune*, et non de la *Confédération*.

ciaux ou *communes scolaires (Schulgemeinde)*, indépendants au point de vue économique et possédant une compétence financière étendue ; les autorités scolaires sont là autonomes sous tous les rapports et ce sont elles qui décident et qui règlent à la fois les questions pédagogiques et les questions budgétaires.

Enfin, pour avoir en main tous les éléments de la question, on doit rappeler que dans la plupart des cantons, la législation scolaire oblige les communes à créer et à entretenir un *fonds d'école (Schulfonds)*. Il faut entendre par là un capital, — indépendant de la valeur des maisons d'école, biens-fonds et matériel scolaire, — dont les revenus sont affectés en première ligne aux dépenses de l'enseignement primaire. Il importe d'en distinguer les fonds d'école cantonaux qui font partie du patrimoine de l'État et qui existent dans la moitié à peu près des cantons (Lucerne, Uri, Schwyz, Obwald, Nidwald, Zug, Soleure, Bâle-Ville, Bâle-Campagne, Appenzell (Rh.-I.), Argovie, Thurgovie) : les intérêts en sont appliqués aux dépenses scolaires cantonales. On ne saurait non plus les confondre avec certains fonds spéciaux que possèdent les administrations cantonales et dont elles sont tenues d'appliquer les revenus à des objets déterminés. Ces *fonds d'école communaux* existent d'une façon régulière dans 21 cantons, et d'une façon exceptionnelle dans les 4 autres. Le Tessin n'en possède que dans 104 communes sur 258 ; le canton de Vaud, dans 5 communes sur 384 ; le canton de Neuchâtel dans 21 sur 67, et le canton de Genève dans 3 sur 49. En outre, dans le canton du Valais, sur 197 communes, 14 seulement n'ont pas de fonds d'école ; dans les autres cantons, les exceptions sont extrêmement rares, et il n'est pas utile de les relever. Le montant des capitaux ainsi engagés à perpétuité pour l'entretien des écoles est assurément très variable et, dans la *Statistique*[1], les chiffres les plus différents se suivent d'une commune à l'autre dans les mêmes cantons. Réunies, les communes suisses possédaient, au 31 décembre 1894, un capital net de 58 millions, soit une augmentation de 7 millions depuis 1881. La valeur des fonds d'école cantonaux était, à la même date, de 9 millions, ce qui donne, au total, un capital de 67 millions. Toutes les législations scolaires, à une seule exception près, consacrent l'inaliénabilité de ces fonds et prescrivent non seulement de les conserver, mais de les augmenter.

En résumé, le budget des recettes de chaque école primaire suisse comprend trois chapitres essentiels : 1° les intérêts du fonds d'école, là où il existe ; 2° les subventions cantonales ; 3° les subventions commu-

1. Voir volume IV.

nales, alimentées par les impôts et généralement égales à la différence entre le total des deux premiers chapitres et la somme des dépenses à couvrir. On ouvre, en outre, un quatrième chapitre, qui comprend les reliquats en caisse au 31 décembre, les subventions éventuelles des corporations ou des particuliers pour des objets spéciaux : mais, quoique le total en soit important, on n'en saurait faire état d'une manière invariable. Au 31 décembre 1894, la contribution respective de ces différents chapitres pour les dépenses immédiates des écoles communales était représentée par les chiffres suivants :

Intérêt des fonds d'écoles. . . . . . Fr.	2.231.404
Subventions des États	5.009.410
Part des communes	9.773.860
Revenus éventuels.	1.733.939

Si maintenant on fait masse de toutes les dépenses scolaires des cantons et des communes, on arrive à établir comme il suit la part de chacun pour les trois années 1894, 1895, 1896[1] :

	1894	1895	1896
Part des États. . Fr.	7.514.384	7.754.269	8.704.290
Part des communes .	16.205.087	16.665.756	17.190.764

La progression, on le voit, est constante, pour les États comme pour les communes, et tout fait prévoir que les dépenses, loin de diminuer, continueront à s'accroître. Quelques exemples en donnent une preuve indiscutable.

Le projet de loi préparé à Zurich dès 1896 et dont le résultat sera d'étendre l'obligation scolaire jusqu'à l'âge du service militaire, n'a pu encore recevoir son exécution parce qu'il exigerait une dépense nouvelle de 250,000 francs que les impositions actuelles ne permettent pas de supporter. — La nouvelle loi scolaire du canton de Berne, votée en 1894 et complètement appliquée depuis 1897, a eu pour résultat un excédent de dépenses de plus de 750,000 francs, et un déficit budgétaire. — Le canton de Lucerne sent le besoin de modifier la loi scolaire du 26 septembre 1897 : un projet est préparé; il faut de l'argent pour l'exécuter. — Le canton d'Uri a un grand progrès à réaliser dans le sens de l'extension de l'obligation et de l'organisation des écoles de perfectionnement, ce qui ne sera pas possible sans une importante augmentation de dépenses. — Dans le canton de Zug, un projet de loi pour l'établissement d'écoles

1. *Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz, 1895 und 1896*, vom Dr Albert Huber, Zurich, 1898, p. 244-277. — Le volume relatif à 1897 n'a pas encore paru.

complémentaires attend depuis plusieurs années que l'état des finances permette de le mettre en pratique. — Dans le canton de Soleure, des modifications importantes introduites dans la loi scolaire, adoptées par le Grand Conseil en décembre 1896, ont été rejetées par le peuple en février 1897, à cause de leurs conséquences financières. — Le canton de Saint-Gall a augmenté ses charges en établissant une paie d'ancienneté fournie par l'État, en contribuant à combler les déficits des budgets scolaires, en accordant des subventions pour les constructions d'écoles, pour les caisses de retraites des instituteurs; mais une proposition relative à l'établissement d'une quatrième année d'École normale a été repoussée par le peuple en 1897, à cause de l'augmentation de dépenses qui en résultait, et ce fait, qui se produit dans un canton où les questions scolaires ont été très largement traitées, montre mieux que tout le reste que le peuple commence à s'effrayer des sacrifices qu'on demande aux finances de l'État. — L'Assemblée populaire de Thurgovie, après avoir, en 1893, rejeté des réformes scolaires qui eussent entraîné de trop lourdes conséquences financières, a fini par adopter récemment, à une faible majorité, une loi sur les traitements. — Le canton d'Appenzell (Rhodes-Intérieures) a modifié très heureusement son système scolaire par la loi du 28 octobre 1896; mais les Rhodes-Extérieures n'ont pu encore suivre le même exemple. — Le canton d'Argovie a en préparation un projet de loi dont l'exécution entraînera un supplément de dépenses de 100,000 francs. — Le Valais, en 1896, et le Tessin, ont relevé, d'une façon relativement très sensible, les traitements des instituteurs, et il est certain qu'ils eussent été plus loin si leurs moyens l'eussent permis. — Le canton de Glaris, le canton de Vaud, qui ont réglé, en 1897, la question des retraites, ceux de Neuchâtel, de Bâle-Ville, de Genève, qui n'ont pu réaliser des progrès qu'au prix de dépenses nouvelles, celui de Fribourg avec sa loi du 2 novembre 1895 sur les retraites, ont été assez riches pour s'imposer des charges supplémentaires; mais il est certain d'autre part qu'ailleurs, dans les cantons de Schwyz, Obwald, Nidwald, Bâle-Campagne, Schaffhouse, où un projet de loi sur l'école complémentaire, est préparé depuis 1890, on a été arrêté par l'insuffisance manifeste des ressources, et qu'on a dû remettre à des temps meilleurs des améliorations reconnues nécessaires ou arrêtées en principe [1].

---

1. *Eingabe der Kantonalen Regierungen an den Schweiz.Bundesrat, und die Schweiz. Bundesversammlung über ein Bundesgesetz betreffend die Unterstützung der offentlichen Primarschule durch dem Bund,* 15 april 1898. — Orell-Füssli,

Ainsi, de tous côtés, il devient évident, d'une part, que le développement de l'instruction primaire en divers sens s'impose sans discussion possible, et que, d'autre part, les ressources manquent aux communes, que les cantons secourent de plus en plus, et aux cantons, que personne ne soutient, pour réaliser les perfectionnements nécessaires. Il était naturel que l'on songeât à réclamer l'aide de la Confédération.

Le 7 juin 1893, M. Curti et plusieurs de ses collègues présentaient au Conseil national la motion suivante : « Le Conseil fédéral est invité à examiner si, en conséquence de l'article 27 de la Constitution, qui prescrit une instruction primaire suffisante, et dans la limite où le permettront les finances fédérales, les cantons ne pourraient pas recevoir l'aide financière de la Confédération. » A la suite de cette motion, le Conseil fédéral adopta, en 1895, un projet de loi du conseiller fédéral C. Schenk, dans lequel on réglementait les subventions à concéder aux cantons par la Confédération. Mais le projet ne fut pas transmis à l'Assemblée fédérale et il fut sans doute réservé pour laisser la place aux questions plus urgentes, de l'assurance en cas d'accident et du rachat des chemins de fer. Toutefois, l'idée fit son chemin : elle provoqua dans le personnel des instituteurs, dans les Directions cantonales de l'instruction publique, une assez vive agitation qui se traduisit de diverses manières, et, finalement, par la réunion d'une conférence des Directeurs des Départements de l'éducation, qui s'est tenue en 1897, sous la présidence de M. J.-E. Grob. Tous les cantons y ont été représentés, sauf ceux de Genève et de Vaud, qui n'ont assisté qu'à la première réunion et qui se sont désintéressés du détail de la discussion. Une sous-commission, désignée par les représentants des cantons de Zurich, Berne, Lucerne, Saint-Gall et Neuchâtel a élaboré un projet qui, après délibération, a été adopté par la conférence, et soumis aux cantons, pour approbation. Les cantons de Zurich, Berne, Lucerne, Glaris, Zug, Soleure, Bâle-Ville, Bâle-Campagne, Schaffhouse, les deux Appenzell, Saint-Gall, les Grisons, Argovie, Thurgovie, le Tessin, les cantons du Valais, de Neuchâtel et de Genève ont adhéré à ce projet. Uri, Obwald, Nidwald, Fribourg, Schwyz, le canton de Vaud ont refusé leur adhésion pour des raisons diverses. On s'explique mal, autrement que par des raisons étrangères au progrès de l'enseignement, l'opposition faite par les petits cantons

Zurich. C'est de ce Rapport, qui a été présenté par MM. J.-E. Grob et Stüssi, au nom de la conférence des Directeurs de l'éducation des cantons suisses, que nous avons tiré tous nos renseignements sur cette question.

d'Uri, de Schwyz et d'Unterwalden. Quoi qu'il en soit, il y a pour le projet une majorité considérable qui fera certainement impression sur les pouvoirs fédéraux.

La conférence des Directeurs de l'enseignement a pris sagement pour base de ses discussions le projet Schenk, de 1895. Elle s'est approprié l'article premier qui énonce le principe même de la loi. « Pour aider les cantons à remplir leurs obligations relativement à l'organisation d'un enseignement primaire suffisant, la Confédération peut leur accorder des subventions. » L'article 2, dans les deux projets, stipule que les subventions ne pourront être employées qu'en faveur des écoles primaires publiques des cantons, le mot *école* étant pris dans son sens le plus large. Il énumère ensuite à quels objets les subventions pourront être appliquées, et tout en évitant d'émietter les largesses fédérales, il laisse une marge très large à toutes les initiatives. Il n'est pas contestable qu'à ce point de vue le projet des Directeurs ne soit plus compréhensif et plus libéral encore que le projet Schenk. Les subventions fédérales pourraient en conséquence être affectées aux améliorations suivantes, qui comprennent sensiblement toutes celles qui ont été ébauchées dans les divers cantons depuis vingt ans : 1° organisation des gymnases et installations d'agrès ; 2° construction de maisons d'école et réparation des maisons existantes ; 3° établissement de nouveaux postes d'instituteurs ; 4° établissement de moyens d'enseignement par l'aspect ; 5° fourniture gratuite des livres et du matériel scolaire aux enfants des écoles ; 6° nourriture et habillement des enfants des écoles ; 7° développement et perfectionnement du personnel enseignant ; 8° amélioration du traitement des maîtres et des pensions de retraite ; 9° établissement de classes particulières pour les enfants mal doués ; 10° extension des écoles de perfectionnement destinées à compléter l'enseignement primaire. — L'article 3 prévoit les calculs intéressés qui pourraient être faits par quelques-uns, en décidant que la subvention fédérale ne pourra, en aucun cas, avoir pour conséquence la diminution de la dépense des cantons, calculée sur la moyenne des dix dernières années, et en y comprenant à la fois la dépense des cantons et celle des communes.

Pour le reste, le projet des Directeurs diffère essentiellement du projet Schenk. Celui-ci, dans ses articles 4, 5 et 6, stipulait que le crédit à inscrire au budget fédéral serait fixé tous les cinq ans et ne serait pas modifié dans l'intervalle ; que la première fixation serait de 1,200,000 francs ; que la répartition en serait faite aux cantons à la fois sur la base de la population relevée au dernier recensement fédéral, et sur celle de la situation économique des

cantons; qu'à ce dernier point de vue, les cantons seraient partagés en trois classes, qui auraient droit respectivement à une subvention de 30 centimes par tête d'habitant pour la 1re classe, de 40 pour la 2e, de 50 pour la 3e. Dans la 1re classe, le projet rangeait les cantons de Zurich, Glaris, Zug, Bâle-Ville, Schaffhouse, Vaud, Neuchâtel et Genève; dans la 2e, Berne, Lucerne, Obwald, Fribourg, Soleure, Bâle-Campagne, Appenzell (Rh.-E.), Saint-Gall, les Grisons, Argovie et Thurgovie; dans la 3e, Uri, Schwyz, Nidwald, Appenzell (Rh.-I.), le Tessin et le Valais. La conférence des Directeurs a fait à ces dispositions plusieurs objections très sérieuses. Elle a remarqué notamment, ce qui n'est pas contestable, qu'il était très difficile d'évaluer exactement la situation économique des cantons, en l'absence de documents suffisamment explicites, et que, quelque effort que l'on fît, on arriverait toujours à une répartition arbitraire. Elle a constaté en outre qu'il était injuste de prendre pour base les recensements fédéraux, qui ne se font que tous les cinq ans, parce que, dans l'intervalle de deux recensements, il se produit dans certains cantons industriels un accroissement annuel de population dont il ne serait tenu aucun compte. Elle a donc cherché une autre base. Elle a éliminé successivement, le nombre des écoles, des classes, des élèves, parce que ces nombres n'ont pas, en réalité, en Suisse, de commune mesure, à cause de l'extension très variable que l'on peut donner aux mêmes mots dans les divers cantons. Elle a fini par s'arrêter au nombre des postes d'instituteurs. En fait, c'est bien là l'élément qui est le moins sujet à variations inégales. Dans les cantons de la Suisse occidentale qui ont fait de gros sacrifices pour leurs écoles, le nombre des maîtres entraînera des subventions plus fortes; d'autre part, dans les cantons où le nombre des maîtres est important, mais le traitement restreint, la subvention sera relativement plus considérable que ne le fera paraître son chiffre réel. Il ressort d'ailleurs de la façon la plus évidente des données de la statistique que les traitements constituent les trois quarts et quelquefois les quatre cinquièmes de la dépense scolaire; par conséquent, en prenant pour base le nombre des postes, on tiendra en même temps compte des sacrifices pécuniaires accomplis par les cantons et communes; on tiendra compte aussi de l'accroissement de la population, puisque ce facteur influe forcément sur le nombre des instituteurs. Il semble donc que la base proposée permette une répartition judicieuse et équitable des subventions. Il est à peine besoin d'ajouter que le fait de l'avoir choisie n'implique en aucune façon que le montant de la subvention devra être appliqué uniquement à relever la situation matérielle des

maîtres. Tout ce qui a été dit plus haut sur l'emploi de la subvention subsiste intégralement.

Quant à la quotité de la subvention, le projet des Directeurs propose de la fixer uniformément à 200 francs par poste de maître, ce qui, pour 10,000 maîtres, donnerait un total de 2 millions de francs. L'exposé des motifs ajoute que c'est là un minimum au-dessous duquel on ne peut descendre, et on fait entendre que si on a été si modéré, c'est à cause des discussions engagées sur des sujets non moins importants, qui exigent aussi le concours de la Confédération. La comparaison entre les conséquences financières des deux projets par rapport à chaque canton fait ressortir les avantages du projet de 1897 sur le projet Schenk. Ainsi Berne, qui d'après celui-ci ne toucherait que 214,681 francs, recevrait d'après l'autre base de répartition 421,200 francs, soit à peu près le double; Bâle-Ville recevrait 53,600 francs au lieu de 22,124: Fribourg, 92,000 au lieu de 47,662; Schaffhouse, 26,000 au lieu de 11,334; les Grisons, 96,600 au lieu de 37.924; le canton de Vaud, 228,800 au lieu de 74,296; le Valais, 112,000 au lieu de 50.992; Neuchâtel, 106,200 au lieu de 32,445. Par contre, l'augmentation serait moindre pour les Appenzell, pour Nidwald, pour Uri, c'est-à-dire pour certains petits cantons que le projet Schenk plaçait dans la 3e classe, la mieux dotée.

Je passe les derniers articles du projet Schenk, qui entrent dans des détails d'organisation qui, de toute évidence, ne sont pas matière législative et que le projet des Directeurs a évités. Mais j'insiste sur l'article 6 de ce dernier document. Il est essentiel, et c'est à lui que je pensais lorsque je parlais plus haut de la simultanéité du sentiment fédéraliste et de la tendance vers la centralisation: « L'organisation et la direction des écoles, dit cet article, restent *choses cantonales*. Les cantons sont seulement obligés de rendre compte annuellement au Conseil fédéral des subventions obtenues. » Ainsi, tout en réclamant l'aide de la Confédération, on n'a nullement prétendu entreprendre sur le pouvoir et sur l'indépendance des cantons. N'y a-t-il pas là cependant un danger? L'enseignement, qui de communal est déjà devenu cantonal, ne va-t-il pas devenir fédéral? La Confédération ne sera-t-elle pas, par la force des choses, amenée à intervenir, d'abord par des conseils, ensuite par des règlements dans les questions scolaires des cantons? Et n'est-il pas à craindre que la Suisse ne risque de perdre ainsi quelques-uns des avantages que la variété de ses systèmes scolaires lui assure? On me dit que non, et j'ai entendu soutenir le bien-fondé du projet avec une conviction qui s'appuyait sur la nécessité du développement de l'école, et sur l'impossibilité matérielle à laquelle

les cantons se trouvent acculés, si la Confédération ne leur vient en aide. Quoi qu'il en soit, il est prématuré de pronostiquer des inconvénients que les intéressés ne redoutent pas, et il est intéressant pour nous de suivre de loin cette évolution qui commence. Elle prouve, en tout cas, la hardiesse de nos voisins et la souplesse d'organismes politiques qui trouvent moyen, sans aliéner leur personnalité, de se grouper dans une centralisation très atténuée, dont ils ne recueillent que les avantages. L'œuvre scolaire que les cantons ont accomplie est, en dépit de défectuosités qui tiennent à toutes sortes de causes, digne de tout notre respect. La Confédération aura raison d'aider à la conduire à sa perfection; elle fera bien toutefois de ne s'en mêler qu'avec prudence, et de se déclarer satisfaite qu'on fasse de bonne besogne avec son argent, qui est, après tout, celui des cantons. Nous sommes payés pour savoir ce que coûte la manie de centraliser.



Parmi les objets auxquels pourront s'appliquer les subventions de la Confédération, lorsque la loi les aura permises, le projet dont je viens de parler place les écoles de perfectionnement. J'ai déjà dit dans un précédent article [1], où j'étudiais les résultats des examens de recrues dans la période décennale 1885-1895, comment l'institution d'un examen pédagogique lors du recrutement avait eu pour résultat le développement de l'enseignement primaire, à cause de l'émulation que la publication des notes d'examens a fait naître entre les cantons. Je voudrais indiquer sommairement où en est aujourd'hui en Suisse la question de l'école de perfectionnement.

L'*école de perfectionnement (Fortbildungsschule)* est, nous dit la *Statistique* [2], une sorte de *terminus technicus* qui s'adapte à toutes les écoles dont le programme est *plus étendu que celui de l'école proprement dite*. En fait, ce terme s'applique à des écoles de nature, de durée, de programmes très différents. Il ne faut pas confondre les *écoles de perfectionnement* avec les *écoles complémentaires* ou les *écoles de répétition* de certains cantons, qui ne sont, en réalité, qu'une continuation immédiate et comme une partie intégrante de l'école primaire proprement dite [3]. Par contre, il y a des écoles complémen-

1. Voir *Revue pédagogique*, n° du 15 décembre 1897.

2. Voir tomes V et VIII.

3. Il faut aussi distinguer toutes les écoles qui dépassent le programme primaire élémentaire, c'est-à-dire : 1° les *écoles secondaires (Sekundarschulwesen)*, qui correspondent à notre enseignement primaire supérieur, quel-

taires, comme celles de Neufchâtel, qui rentrent dans la catégorie des *Fortbildungsschule*, et qui, en même temps, sont des cours préparatoires de recrues. On y classe aussi les *corsi di repetizione* du Tessin, qui par leur durée et leur but sont uniquement destinés à donner aux recrues un certain vernis de savoir superficiel. Il importe donc de se mettre en garde contre des assimalations causées par la similitude des noms, et qui correspondent en réalité à des institutions très diverses. — Je n'indique d'ailleurs cette difficulté que pour éviter des confusions et guider ceux qui désireraient entrer dans le détail. Ce qui nous importe, c'est de savoir comment les cantons suisses ont résolu cette question, à laquelle nous consacrons actuellement tous nos efforts, de l'enseignement des adultes. Il suffit, pour s'en rendre compte, de passer en revue les institutions scolaires qui, dans les différents cantons, complètent l'école primaire, soit que ces institutions aient un but désintéressé d'éducation générale, qui permette de les classer dans la catégorie des *Fortbildungsschule*, soit qu'en réalité on ne puisse les tenir que pour un prolongement de l'école élémentaire, soit qu'on y ait en vue la préparation des recrues à l'examen pédagogique. On tend de plus en plus à faire prédominer la première et la deuxième de ces destinations, et il n'est pas douteux que, dans un temps plus ou moins rapproché, l'enseignement mécanique des cours de recrues proprement dits disparaîtra devant les disciplines plus libérales qu'ont adoptées déjà les cantons les plus avancés en matière scolaire. Pour être complet, il faudrait tenir compte des écoles professionnelles de tout ordre [1], mais j'ai voulu, dans ce qui suit, me borner exclusivement à tout ce qui, chez nous, constituerait l'enseignement proprement dit des adultes ou, pour

---

quefois avec adjonction du latin; 2° les *écoles moyennes (Mittelschulwesen)*, qui correspondent à notre enseignement secondaire des lycées et collèges de garçons et de filles; 3° les *écoles supérieures (Hochschulwesen)*, c'est-à-dire les Universités, et le *Polytechnikum* de Zurich. Ces trois catégories, dans les statistiques relatives au recrutement, sont désignées sous le nom général d'*écoles supérieures*.

1. Au sujet des écoles professionnelles, il y a lieu de distinguer celles qui, tout en gardant un caractère professionnel, n'en restent pas moins des *Forbildungsschule*, c'est-à-dire qui s'adressent à toute la population scolaire sans exception, et celles qui, ayant un caractère professionnel très déterminé, ne s'adressent qu'à une catégorie particulière d'élèves. C'est parmi ces dernières qu'il faut ranger, par exemple, la *Städtische gewerbliche und Handwerkschule* et la *Kunstgewerbeschule* de Zurich, le *Technikum* de Winterthur, la *Kunstschule* de Berne, le *Kant. Teknikum* de Burgdorf, l'*Industrie und Gewerbemuseum* de Saint Gall, l'*Ecole d'horlogerie* de Neuchâtel, l'*Ecole des arts industriels* de Genève, etc.

employer une expression qui limite très exactement la question, le *lendemain de l'école.*

La *Statistique des écoles suisses*[1], d'une part, d'autre part les rapports du Bureau de statistique du Département fédéral de l'intérieur sur les examens de recrues pour 1891 et pour 1896[2], nous fournissent sur les écoles de perfectionnement des cantons les données suivantes :

Zurich. — Les élèves des écoles primaires qui ont atteint leur douzième année et qui cessent d'être astreints à l'obligation, sont tenus de fréquenter *l'école complémentaire* et les *leçons de chant* pendant les trois années suivantes. Il y a huit heures de classe par semaine, en deux matinées, pendant toute l'année.

En outre, il existe des *écoles de perfectionnement* facultatives, qui peuvent être fréquentées par les jeunes gens des deux sexes âgés d'au moins quinze ans. Elles comprennent deux ans de cours, pendant au moins vingt semaines par an et quatre heures par semaine. Cette organisation est défectueuse. La loi scolaire qui est en préparation depuis deux ans prévoit, comme je l'ai déjà dit dans cette Revue, la création d'*écoles civiques (Bürgerschule)* obligatoires, qui conduiront les jeunes gens jusqu'au service militaire.

Berne. — La loi du 6 mai 1894 autorise les communes à créer des écoles complémentaires. La création est facultative ; mais là où les écoles existeront, la fréquentation en sera obligatoire[3]. Les communes fixeront l'âge à partir duquel on les devra suivre, entre la fin de l'obligation scolaire primaire et l'époque du service militaire. La fréquentation sera de deux ans avec soixante heures de classe au moins par an. Il y avait, en 1895-96, 380 de ces écoles et 429 en 1896-97[4].

Lucerne. — La loi scolaire prévoit une école de répétition pour les jeunes gens de quatorze à seize ans ; c'est un complément de l'école primaire. Il n'y a pas d'écoles de perfectionnement proprement dites. Mais les jeunes gens atteints par la loi militaire doi-

---

1. Volumes cités plus haut.

2. *Examen pédagogique des recrues en automne 1891*. Berne, 1892. — *Examen pédagogique des recrues en 1896*. Berne, 20 août 1897.

3. Il est bien entendu que nulle part l'obligation ne s'applique aux jeunes gens qui suivent des écoles d'un degré supérieur.

4. *Rapport sur la gestion de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne pendant l'année scolaire 1897-1898*. Berne, 1898.

vent suivre un cours préparatoire de trente à quarante heures, qui n'est pas absolument obligatoire puisqu'il n'a pas été établi par une loi, mais qui est fréquenté. Quant à l'école complémentaire, elle se tient pendant le semestre d'hiver et pendant vingt journées de six heures ou quarante demi-journées de trois heures. Lors de l'enquête de 1891, on exprimait déjà le vœu qu'il fût fondé une *école civile*, c'est-à-dire « destinée spécialement aux futurs citoyens, pour les jeunes gens de dix-huit à dix-neuf ans », et on faisait appel, pour réaliser cette idée, à l'appui de la Confédération.

Uri. — A la sortie de l'école primaire, tout élève est tenu de suivre un *cours de répétition* pendant deux heures au moins par semaine, jusqu'à ce qu'il ait accompli sa quinzième année. De plus, l'ancien cours de recrues obligatoire, qui existait jusqu'en 1897, a été remplacé, d'après un règlement général mis en vigueur le 1er octobre de cette même année, par une école complémentaire qui devra être fréquentée par tous les jeunes gens ayant seize ans révolus et qui n'ont pas passé au recrutement, pendant *trois* années avec quarante heures de leçons par an, dont les trois quarts doivent se donner du commencement de novembre au milieu de mars, autant que possible pendant la semaine, de jour, et jamais pendant un service divin.

Schwyz. — Ce canton ne possède que des cours de recrues, obligatoires pour les jeunes gens de dix-huit et dix-neuf ans. La durée du cours est de quarante heures, qui peuvent être réparties comme on l'entend.

Obwald. — Il existe, à la suite de l'école primaire, une école complémentaire obligatoire de deux années. La scolarité totale est de deux cent quarante heures réparties comme l'entendent les communes; en général, on donne cent vingt heures par an, dont un tiers au commencement de l'été et deux tiers en hiver, en deux après-midi de deux heures ou deux heures et demie chacune; cette répétition de l'école primaire donne de médiocres résultats. Bien supérieurs, disait l'enquête de 1891 — et aucun renseignement n'a depuis modifié cette donnée — sont ceux du cours de recrues, obligatoire, avec des réserves dans la pratique, et dont la durée est de soixante, quatre-vingts ou cent heures, réparties sur les mois du printemps et sur le mois de septembre.

Nidwald. — Même organisation de l'école de répétition, consécutive à l'école primaire, avec quatre-vingt-seize heures de cours annuel, donnés généralement le mardi et le jeudi de midi à

3 heures. Les résultats sont satisfaisants. Il n'y a pas d'école spéciale de recrues.

Glaris. — École de répétition consécutive à l'école primaire pendant deux ans, et un jour par semaine. Il y a en outre des écoles de perfectionnement, à fréquentation facultative pour les élèves de treize ans et plus qui ont quitté l'école primaire. L'école se tient deux fois par semaine, pendant dix-huit à vingt semaines d'hiver, de 8 heures à 9 heures et demie. Pas de cours de recrues.

Zug. — L'école de répétition qui suit l'école primaire est obligatoire durant trois ans, dix mois par an et trois heures par semaine. Pas plus que dans les cantons d'Unterwalden et de Schwyz, il n'existe d'école de perfectionnement au sens propre du mot. Mais le cours de recrues est obligatoire. Il commence le 11 novembre et comprend deux heures et demie de cours par semaine, en tout quatre-vingts heures, dont dix doivent forcément être données dans le semestre d'été, avant l'examen pédagogique.

Fribourg. — L'école de répétition est obligatoire pour tous les jeunes gens libérés de l'école primaire et notamment pour tous ceux de seize à dix-neuf ans, sauf ceux qui en sont dispensés *à la suite d'un examen*. Le minimum d'heures de fréquentation est de soixante-dix par an, le maximum de cent cinquante. L'école doit être ouverte au moins de la mi-novembre à la mi-mars. En outre, immédiatement avant le recrutement, les recrues seules ont un cours supplémentaire de répétition de vingt heures. L'obligation de ces diverses écoles date de 1884. Les absences non justifiées y sont tarifées comme à l'école primaire, 20 centimes pour chacune des trois premières, 40 centimes pour chacune des sept suivantes, et ensuite par gradation jusqu'à 2 francs par absence.

Soleure. — Il existe, depuis 1873, une école de perfectionnement obligatoire pour les jeunes gens âgés de quinze ans révolus qui ont quitté l'école primaire et qui, en novembre, n'ont pas atteint leur dix-huitième année; après cet âge, la fréquentation est facultative. L'école dure cinq mois (novembre à fin mars) avec quatre heures de classe par semaine, en deux demi-journées, ou plus souvent en une seule. Toute absence de deux heures non justifiée, entraîne une amende de 50 centimes. Depuis 1894, un cours de répétition facultatif de vingt heures a été établi pour les recrues. Il existe dans quatre-vingt-dix communes scolaires.

Bale-Ville. — Outre les institutions complémentaires de l'école primaire, très complètes dans ce canton, il a été institué, depuis octobre 1894, pour les jeunes gens de dix-sept à vingt ans, des

cours complémentaires libres et gratuits, qui se font, de novembre à février, entre 8 et 9 heures du soir.

Bale-Campagne. — Il existe une école obligatoire de perfectionement pour les jeunes gens de dix-sept et dix-huit ans; elle a lieu de novembre à février en dix-sept séances de quatre heures. En outre, depuis août 1891, on a institué, pour les jeunes gens de dix-sept à dix-huit ans, un cours de répétition facultatif dont la durée a été fixée, par une circulaire du 5 août 1896, à douze heures au maximum.

Schaffhouse. — École de perfectionnement obligatoire, sauf dans trois communes où la durée de la scolarité primaire est de huit années. Cette école sert aussi pour la préparation des recrues. Elle dure du 1er novembre à la fin de février, et quatre heures par semaine, généralement le soir. Comme je l'ai dit, un projet de loi, qui attend depuis 1890, organiserait pour les jeunes gens de dix-huit et dix-neuf ans une véritable école de perfectionnement obligatoire, où les méthodes seraient appropriées à l'âge des auditeurs, ce qui ne se produit pas avec le système actuel.

Appenzell. (Rh.-E.). — Après sept années d'école primaire, les jeunes gens doivent fréquenter pendant deux ans le cours de répétition *(Uebungsschule)*, jusqu'à quinze ans. Il y a chaque semaine deux demi-journées de classe de trois heures chacune. En outre, il existe, depuis 1897, une école de perfectionnement *obligatoire* pour les jeunes gens de quinze à dix-neuf ans. La durée de cette école s'étend de novembre à fin février ou fin mars, deux fois par semaine, de 6 heures à 8 heures ou de 7 heures à 9 heures. L'État ne subventionne que celles de ces écoles qui sont placées sous la direction des commissions scolaires, et qui ont une scolarité de deux années avec soixante heures par an. (Règlement du 23 novembre 1896.)

Appenzell (Rh.-I.). — Les enfants de treize à quatorze ans suivent, après l'école primaire, un cours de répétition, d'octobre à avril, trois heures par semaine. De plus, depuis le Règlement du 29 octobre 1896, des écoles complémentaires obligatoires, qui sont de véritables *écoles de perfectionnement*, font suite aux écoles de répétition. Elles durent trois années, du 1er novembre au milieu de mars, deux fois par semaine, deux heures chaque fois, avant 8 heures du soir.

Saint-Gall. — L'école complémentaire reçoit les jeunes gens de treize à quinze ans. Il existe en outre des écoles libres de perfectionnement et des écoles complémentaires professionnelles, qui, dans certaines conditions fixées par les règlements des 8 janvier 1892 et 12 février 1895 peuvent recevoir des subventions de l'État.

Grisons. — Il n'existe que des écoles de répétition, qui se rattachent immédiatement à l'école primaire et qui sont, dans une certaine mesure, des écoles de perfectionnement. Elles durent quatre ou cinq mois au moins par an, avec cinq heures de leçons par semaine. L'État subventionne les communes qui ont rendu ces écoles obligatoires pour tous les jeunes gens jusqu'à dix-sept ans révolus.

Argovie. — Une *école civique* ou *complémentaire* obligatoire a été instituée par la loi du 28 novembre 1894. Toutes les communes sont tenues d'en instituer. Ces écoles doivent être fréquentées par les jeunes gens qui n'ont pas accompli leur dix-neuvième année; elles s'ouvrent en novembre, pour finir à la fin de mars et l'enseignement comprend quatre heures de leçons par semaine.

Thurgovie. — Il existait dans ce canton, depuis 1875, des écoles de perfectionnement obligatoires pour les jeunes gens de quinze à dix-huit ans. La loi du 29 août 1895 a confirmé cette disposition. L'école dure de novembre à février, avec quatre heures de leçons par semaine. Au delà de dix-huit ans, la fréquentation est facultative.

Tessin. — Il n'existe qu'un cours préparatoire pour les recrues *(Corti di repetizione, Scuole per le reclute)* qui dure pendant douze jours consécutifs, immédiatement avant le recrutement, de 8 heures à midi, et qui donne des résultats très médiocres.

Vaud. — Les cours complémentaires obligatoires sont institués pour les jeunes gens de quinze à dix-neuf ans, qui, même après cet âge, n'en sont dispensés que s'ils satisfont à un examen. Ces cours durent du 1er décembre au 1er mars, à raison de trois heures par semaine. En outre, depuis 1894, on a institué pour les recrues illétrées, des *cours du soir*, qui durent de la Saint-Martin jusqu'à Pâques.

Valais. — Une école de répétition fait suite à l'école primaire; elle doit être fréquentée par les jeunes gens jusqu'à l'âge de quinze ans, du 1er novembre au 1er mars, deux fois par semaine et deux heures chaque fois pour le premier et le dernier mois, trois fois par semaine pendant les trois autres mois. Les absences non motivées sont tarifées 1 franc. De plus, il existe pour les recrues un cours préparatoire de quarante-huit heures, réparties à volonté sur douze ou vingt-quatre journées, avant les examens pédagogiques.

Neuchatel. — La loi du 27 avril 1889 institue l'école complémentaire, obligatoire pour les jeunes gens de dix-sept et dix-huit ans, qui, à la suite d'un examen passé chaque année au mois de novembre, ont obtenu la note 3 dans l'une des matières du programme.

Les cours ont lieu du 1er novembre au 31 mars, deux fois par semaine, de 8 heures à 10 heures du soir. Des punitions sévères, empruntées à la discipline militaire, sont infligées pour les absences.

GENÈVE. — Outre l'école complémentaire qui suit l'école primaire, il a été institué, par la loi du 5 juin 1886, pour les jeunes âgés de plus de quinze ans, des *cours facultatifs du soir* [1], qui se font en hiver, à raison de dix à douze heures de leçons par semaine, et dont quelques-uns ont une orientation scientifique pratique très bien appropriée aux besoins de la population. Enfin, la loi du 26 octobre 1895 a complété la loi de 1886, en décidant l'organisation, chaque année, avec le concours du département militaire, de *cours de répétition* obligatoires destinés aux jeunes gens qui doivent subir l'examen des recrues et qui ne peuvent justifier d'une instruction suffisante.

Ce rapide et assurément très incomplet résumé permet de se faire une idée des efforts accomplis en Suisse pour la conservation des connaissances acquises à l'école primaire, et quoique des critiques nombreuses puissent être faites sur une organisation encore trop imparfaite au gré de beaucoup de personnes, il est incontestable que les résullats obtenus sont déjà considérables. Je ne puis revenir sur ce que j'ai dit, il y a quelques mois, au sujet des constatations faites chaque année après les examens de recrues. Je me contente de remarquer que la moyenne pour cent des très bons résultats qui était de 24 en 1895, s'est élevée à 27 en 1896 et s'est maintenue à ce chiffre en 1897, tandis que celle des très mauvais résultats qui était de 11 en 1895, s'est abaissée à 9 pour 1896 et 1897 [2]. D'autre part, si je considère les cartes teintées qui représentent d'une façon sensible les progrès faits d'année en année, et que je compare celle de 1897 avec celle de 1887, je suis frappé de l'éclaircissement qui s'est produit dans ce laps de temps, et de la disparition de plus en plus évidente des teintes sombres réservées aux ignorants. — Mais je tiens à rappeler que ce perfectionnement continu a été obtenu en Suisse par une organisation régulière du lendemain de l'école et de l'enseignement des adultes. Il ressort de ce que je viens d'exposer que, dans *tous* les cantons même

1. Voir Dr Huber, *Jahrbuch 1895-96*. Beilage II, p. 217-226. Je dois citer à cette place, comme rentrant dans la catégorie des *cours*, ceux qui sont organisés dans les divers cantons par les sections de la *Société suisse des Commerçants (Schweizerischer Kaufmannischer Verein)*. Voir *Statistique*, t. V, 2e partie, p. 500.

2. *Examen pédagogique des recrues en automne 1897*. Berne, 8 septembre 1898.

les plus retardataires, il existe une institution officielle qui a pour but de faire revivre les leçons de l'école primaire; que dans presque tous, la période d'obligation scolaire journalière, qu'elle dure toute l'année ou qu'elle ne soit que semestrielle, est suivie d'une autre période également obligatoire de revision; qu'enfin dans les cantons les mieux organisés, on a prévu en outre un enseignement s'adressant proprement aux adultes de seize à vingt ans, et que cet enseignement tend de plus en plus à devenir obligatoire. Nous avons pris beaucoup à la Suisse pour l'organisation de notre enseignement primaire élémentaire. Nous avons tout intérêt à lui prendre le plus possible pour la fondation de notre enseignement des adultes. On me dira que nos mœurs et nos habitudes d'esprit ne sont pas les mêmes. Je le sais, et je ne me dissimule aucune des difficultés que nous rencontrerons et dont les principales ont été épargnées à la Suisse. Mais c'est précisément parce que nous avons à créer un état d'esprit qu'il convient de nous inspirer de l'infatigable patience et de l'esprit de suite de nos voisins.



J'aurais eu à signaler bien d'autres points en me bornant uniquement aux progrès que l'aide de la Confédération permettra de réaliser. Il eût été intéressant d'examiner où en est la question de la gratuité des livres et fournitures scolaires, celle des soupes scolaires, celle de la gymnastique, qui est traitée, en Suisse, avec tant de sérieux, surtout enfin celle de l'éducation des enfants arriérés ou faibles d'esprit, qui a provoqué une enquête si intéressante [1]. J'y reviendrai une autre fois et, sur ce dernier point, avec des documents plus complets. Je veux seulement, avant de terminer, dire quelques mots très brefs sur l'enseignement du travail manuel dans les écoles de garçons. Je ne dis rien des écoles de filles. L'enseignement des travaux féminins [2] se développe de plus en plus avec une organisation indépendante, et dans certains cantons comme Zurich, Glaris, Soleure, Bâle-Ville et Bâle-Campagne, Schaffhouse, Appenzell (Rh.-E.), Saint-Gall, Argovie et Thurgovie, des maîtresses spéciales sont chargées de cet enseignement

1. *Résultats du dénombrement des enfants faibles d'esprit en état de fréquenter l'école*, première partie. Publié par le Bureau fédéral de statistique. Berne, 1897. — Le texte allemand est inséré dans le *Jahrbuch* de Huber pour 1895-96.

2. Voir les volumes III, VII et VIII de la *Statistique* du Dr Huber.

ailleurs, il est confié aux institutrices des écoles primaires; dans d'autres on combine les deux systèmes; partout, l'œuvre est en bonne voie. L'instruction professionnelle des jeunes filles est en outre devenue l'objet d'un intérêt particulier. A la fin de 1894, 193,389 jeunes filles suivaient les écoles d'ouvrages *(Arbeitsschulen für Mädchen)* et étaient instruites par 5,520 maîtresses dont les traitements représentaient la somme de 749,803 francs.

Il n'en est pas tout à fait de même du travail manuel [1] dans les écoles de garçons et, de ce côté, le progrès reste lent, malgré les efforts de la *Société suisse pour l'extension de l'enseignement des travaux manuels*. La Confédération contribue cependant à encourager cet enseignement, d'une part en fournissant à la Société en question une subvention annuelle de 1000 francs, d'autre part en assurant aux instituteurs qui suivent les cours normaux, organisés toujours par cette même Société, une subvention égale à celle que leur fournissent leurs cantons respectifs, enfin en faisant les frais de cet enseignement dans les écoles normales de divers cantons. Quant aux cantons, un certain nombre subventionnent directement l'enseignement du travail manuel, comme Zurich, Bâle-Ville, Saint-Gall et Thurgovie; dans d'autres, comme Berne, Vaud, Neuchâtel, Genève, les Grisons, l'enseignement est prévu par la loi; dans le reste, l'intervention de l'État ne se produit que pour accorder des subsides aux maîtres qui vont suivre les cours normaux.

Un tableau se rapportant au printemps de 1896, nous montre qu'à cette époque le travail manuel n'était enseigné que dans les cantons de Zurich (11 communes), Berne (6), Glaris (1), Fribourg (2), Soleure (2), Bâle-Ville (4), Bâle-Campagne (3), Schaffhouse (6), Saint-Gall (11), les Grisons (4), Argovie (1). Thurgovie (6), Vaud (4), Neuchâtel (5). A Genève, où cet enseignement fonctionne dans toutes les écoles urbaines et rurales et où il compte un promoteur infatigable, M. Gilliéron, la création d'une école des métiers, d'écoles ménagères, d'une section commerciale à l'école secondaire de jeunes filles montrent surabondamment que l'idée a marché et que la cause est gagnée. Je n'ai pas de renseignements statistiques qui me permettent de préciser davantage la situation actuelle, mais il ressort de divers faits et documents que peu à peu l'initiative de la *Société suisse* portera ses fruits. D'une enquête fiate par le Bureau fédéral de statistique en 1897 [2], il résulte que

1. Voir Huber, *Statistique*, vol. VIII, p. 280 *sq.*

2. Dr Huber, *Jahrbuch 1895-96*, p. 202. Le même document est publié dans les *Blätter für Knabenarbeit*, juin 1898.

l'enseignement du travail manuel est donné avec succès dans les écoles normales d'instituteurs de Hofwyl, Porrentruy et Murestalden (Berne), de Lausanne, de Neuchâtel, de Genève, de Peseux[1], de Locarno (Tessin) et dans la section des institutrices à Neuchâtel. D'autre part, chaque année, depuis treize ans et sauf en 1895, un cours normal, organisée par la Société suisse, réunit un certain nombre d'instituteurs et d'institutrices qui viennent s'initier aux principes du travail manuel.

Le cours, qui avait débuté à Bâle en 1885 et qui avait eu lieu en 1893 à Coire, en 1894 à Lausanne, a été dirigé à Genève en 1896 par M. Gilliéron, à Zurich, en 1897, par M. Ed. Œrtli[2], à Locarno, cette année même, du 11 juillet au 6 août, par M. Gilliéron. Chacun de ces cours a réuni en moyenne de cent soixante à deux cents participants. Le programme qui a été suivi cette année à Locarno, comportait un cours élémentaire destiné à montrer aux instituteurs et aux institutrices « comment l'enseignement de cette branche peut être combiné avec l'enseignement des autres branches pour contribuer puissamment au développement intellectuel de l'enfant », un cours de cartonnage, un cours de travail sur bois à l'établi, un cours de sculpture en coches, un cours de modelage et un cours spécial où l'on n'a confectionné « que des objets ayant trait à l'enseignement des diverses branches inscrites au programme de nos écoles : géométrie, dessin, leçons de choses, etc. » Dans le discours d'ouverture, M. Gilliéron prononçait cette phrase caractéristique ; « Si nous voulons que le travail manuel porte tous les fruits qu'on est en droit d'en attendre, il doit penétrer hardiment dans l'école et non plus rester à la porte, en dehors du programme, comme branche facultative, ainsi que c'est encore le cas dans la plupart des cantons. Puisqu'il est reconnu par tous les pédagogues dignes de ce nom qu'une éducation intégrale exige que l'enfant fasse agir ses mains aussi bien que son cerveau, puisqu'il est reconnu d'autre part qu'une éducation exclusivement intellectuelle éloigne l'enfant du travail manuel auquel neuf fois sur dix le jeune homme devra avoir recours pour gagner sa vie, nous devons inscrire cette branche dans nos programmes scolaires au même titre que les autres branches[3]. »

1. École Normale évangélique privée (canton de Neuchâtel).

2. *Bericht über den XII. schweiz. Handarbeitskurs für Lehrer in Zürich*, von Ed. Œrtli; Zurich, 1897.

3. *Blätter*, etc., août 1898. Cf. un article de M. Gilliéron, sur l'enseignement professionnel, dans les nos de juillet, septembre et novembre 1897.

La même idée est exprimée dans le rapport de M. Léon Genoud sur le Groupe 17 de l'Exposition nationale de Genève, et déjà l'Assemblée générale de la *Société suisse*, tenue à Berne le 31 avril 1895, avait posé les principes essentiels suivants : 1° l'enseignement du travail manuel doit commencer avec la première année de l'école primaire et doit être donné régulièrement pendant toute la durée de l'année scolaire; 2° c'est l'instituteur titulaire qui doit enseigner cette branche et non un maître spécial, — ce dernier fût-il même un instituteur[1]. — Actuellement, l'enseignement des travaux manuels est donné de 5 à 7 heures du soir, c'est-à-dire en dehors des heures de classe, ou dans les après-midi libres du mercredi et du samedi. On veut le faire rentrer dans le programme normal. Celui qui a été élaboré par M. Léon Genoud[2] est très ingénieusement adapté aux besoins des écoles urbaines et des écoles rurales. Il n'est pas douteux que la *Société suisse* n'arrive à ses fins. Il y a là une question de temps et d'argent. Il n'est pas contestable non plus que pour le peuple suisse, au moins autant, sinon plus, que pour le peuple français, l'enseignement des travaux manuels et l'adresse qu'on acquiert en le recevant ou en le pratiquant, sont d'une utilité primordiale. Sommes-nous beaucoup plus avancés que la Suisse sur ce sujet? Peut-être, si nous consultons les programmes, et si nous mesurons les efforts faits chaque jour. L'Exposition de 1900 nous dira qui aura marché le plus vite dans cette voie. Ce que j'ai vu en 1896, à l'Exposition de Genève, me prouve que déjà les résultats obtenus en Suisse sont appréciables.

Jules GAUTIER.

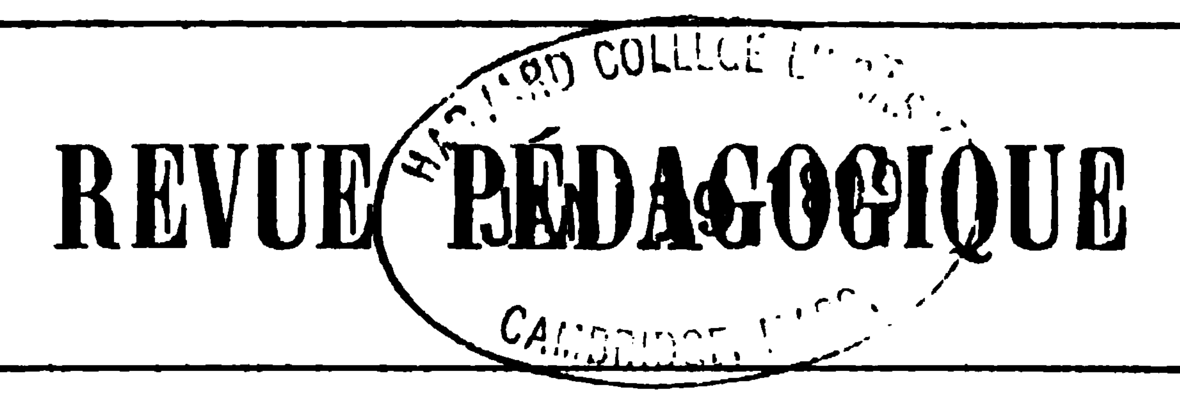
---

1. Voir *Rapport sur le XI[e] cours normal de travaux manuels (1896)*, par Louis Gilliéron. Zurich.

2. *Blätter*, etc. Février 1898.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 21730-10-98. — (Encre Lorilleux).

Nouvelle série. Tome XXXIII. N° 12. 15 Décembre 1898.



L'ÉDUCATION POPULAIRE EN 1897-1898

Dans son rapport adressé à M. le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, rapport publié par l'Imprimerie nationale, M. Édouard Petit expose les résultats de l'enquête qui lui fut confiée sur le fonctionnement, pendant l'année scolaire 1897-1898, des cours d'adultes et d'adolescents, des conférences populaires et des œuvres complémentaires de l'école.

La situation que révèle cette enquête est des plus favorables. « Elle fait honneur à l'Université, aux amis, aux volontaires de l'enseignement. En plein progrès sous toutes ses formes, l'œuvre de l'éducation populaire a tenu plus encore qu'on n'était en droit d'attendre d'elle après le magnifique élan, la poussée si vigoureuse des années précédentes. » Et la « soudaineté du succès » éclate pour qui se rappelle que trois ans seulement se sont écoulés depuis que, dans son opuscule, *De l'École au Régiment, l'Action nécessaire*, M. Édouard Petit passait en revue les efforts tentés par l'initiative privée, en dehors de toute intervention officielle, pour « fournir à la jeunesse un complément nécessaire d'instruction et d'éducation, renouveler, vivifier et étendre le savoir entr'ouvert par l'école, pour empêcher que, de l'école au régiment, les leçons reçues par nos élèves, les leçons surtout qui se rapportent à la vie morale, à la conduite, à l'honneur, au devoir ne s'effacent de leur mémoire et ne soient remplacées par les suggestions de la rue et du hasard [1] ».

Les rapports de M. Édouard Petit de 1896 et 1897, reproduits

1. Jules Steeg, *De l'École au Régiment* (*Revue pédagogique* du 15 juin 1895).

in extenso dans la *Revue pédagogique*, ont signalé l'ingénieuse variété des institutions inspirées par le souci patriotique du lendemain de l'école. Le rapport de juin 1898 enregistre plutôt des améliorations que des nouveautés; mais il montre aussi comment ces institutions diverses, cours d'adultes, conférences, sociétés d'instruction populaire, sociétés de mutualité scolaire, associations d'anciens élèves, patronages, s'entremêlent davantage d'année en année, comment l'œuvre formée de plus en plus de parties solidaires tend à se fondre en un tout indissoluble.

L'analyse d'un rapport que son auteur prétend n'être déjà qu'un résumé ou bien une suite des rapports antérieurs risquerait fort d'être languissante et froide : je tâcherai de l'animer en la transformant en une série d'extraits où l'on reconnaîtra la plume alerte et vigoureuse de l'infatigable voyageur qui, en avril dernier, détachait de son carnet de route, pour les lecteurs de la *Revue*, des pages d'une vérité si saisissante. Et la monotonie un peu terne du cadre s'éclairera des vives couleurs dont le plus répandu des combattants de l'heureuse bataille peignit des préparatifs, des engagements auxquels il fut directement associé. Nul ne pouvait apprécier mieux que lui les savantes dispositions, les courages généreux qui devaient assurer de nouvelles et définitives conquêtes.

Je suivrai très exactement les divisions du plan tracé par M. Édouard Petit : ce plan permet de passer successivement en revue, malgré leur intime pénétration, toutes les institutions post-scolaires.

Mais d'abord une impression d'ensemble, que je citerai tout entière, met en lumière les tendances générales, la portée actuelle de l'œuvre :

« La période d'essais et de tâtonnements a pris fin. A la ville comme au village, grâce à l'expérience acquise, le choix se fait vite, entre la variété des institutions, du système qui conviendra le mieux, et la mise au point s'opère. L'école prolongée devient, et pour les jeunes gens, et pour les familles, centre et foyer d'action. Il semble que, par elle, des mœurs nouvelles s'introduisent dans la vie locale, qui prend conscience de ses forces. Et cette transformation ne fera que s'accentuer.

» Ce qui assure à l'œuvre vigueur et durée, c'est qu'elle répond de plus en plus aux besoins, aux aspirations de l'élite ouvrière et rurale.

» L'école prolongée est l'école même du peuple. Elle a pris vraiment à tâche de fonder l'instruction et l'éducation populaires, qui sont une nécessité dans une démocratie.

» Elle est l'école de la décentralisation. Elle rompt avec l'uniformité de l'école du jour qu'elle débarrasse des enseignements d'à côté. Elle se fait, à elle-même, dans chaque localité, son horaire, ses programmes, ses méthodes. Elle arrête ses moyens d'action et les accommode à l'ambiance. Elle habitue, par la coopération, maîtres et disciples à l'initiative, à l'esprit de décision. Elle tâche, grâce à l'adéquate adaptation de ses procédés aux exigences spéciales des carrières suivies par sa clientèle, de mettre en valeur les trésors d'intelligence et de volonté que recèlent les profondeurs sociales.

» Elle est, par les cours d'adolescents et d'adultes, l'école de réparation pour les illettrés et les ignorants; l'école de perfectionnement pour la jeunesse de la ferme, de l'atelier, du comptoir, qui veut se retremper aux notions apprises dans les années d'enfance; l'école pratique et professionnelle des apprentis soit commerçants, soit industriels, soit agricoles, que, tout le jour, le travail manuel, le souci du gagne-pain absorbent, et qui, le soir, à la pratique du métier s'efforcent de joindre la théorie.

» Elle est l'école de la spécialisation. Grâce à un plan large, harmonieux, complet, grâce à la diversité des types qu'elle sait revêtir, elle permet aux humbles, aux pauvres de toute vocation, qui n'ont pas eu accès à un savoir supérieur, de trouver, selon leurs goûts et leurs aptitudes, gratuitement, tous les moyens, et de cultiver leur esprit, et d'acquérir des connaissances techniques dans le sens exact de leur profession.

» Elle est l'école de la vulgarisation. Elle s'efforce de porter la lumière dans l'âme collective de la foule sur toutes les questions, sur tous les problèmes, sur toutes les découvertes qui intéressent la grandeur matérielle et morale de la patrie. Elle a, pendant l'hiver de 1897-1898, servi d'auxiliaire à tous les hommes de pensée et d'action qui s'emploient, de tout leur zèle, de toute leur passion pour le bien public, ceux-ci à faire aimer et comprendre la colonisation, la nécessité des entreprises lointaines, des déplacements fructueux; ceux-là à combattre soit le fléau de l'alcoolisme, soit l'exode des paysans vers les grandes villes, soit l'esprit d'intolé-

rance et de fanatisme. Il n'est pas d'opinion à répandre, marquée au coin de l'utilité générale, qu'elle n'ait abordée, propagée, défendue. Elle s'est associée à la vie nationale. Elle a suivi le progrès, sous toutes ses formes, dans son évolution.

» Elle est, par les lectures, les causeries, les conférences, les fêtes, — de portée si nettement éducatrice, — l'école de l'art, de la moralité, du patriotisme réfléchi. Elle instruit, récrée, soutient. Elle est, par la doctrine large et humaine qui émane de ses chaires et de ses tribunes improvisées, l'école des devoirs et aussi l'école des droits. Elle met la conscience de tous à même de comprendre et de servir les intérêts sociaux.

» Elle est enfin, par ses ramifications si riches de sève, si luxuriantes et vivaces : sociétés de mutualité scolaire, associations d'anciens élèves, patronages, l'école de la solidarité. Elle hausse les générations ascendantes à la maîtrise d'elles-mêmes, à la pratique du *self-government*, car elle les initie à la libre discussion, à l'union, à l'aide mutuelle, à la vraie fraternité. Elle fait l'éducation civique de *ceux qui auront vingt ans*. Elle travaille avec eux et par eux aux fins de la cité, tout en se tenant à l'écart, par un dessein arrêté, de toute ingérence dans la politique, dans la mêlée des partis. »

PREMIÈRE PARTIE

I

Cours d'adolescents et d'adultes

« Veut-on se rendre compte des progrès accomplis par les cours d'adolescents et d'adultes depuis ce qu'on a appelé leur Renaissance? Il n'est besoin que de comparer quelques chiffres qui portent leur commentaire en soi.

» En 1894-1895, il y avait 8,288 cours dont 7,322 de garçons, 966 de filles.

L'on passe, en 1895-1896, à 15,778 cours, dont 13,970 de garcons, 1,808 de filles ; en 1896-1897, à 24,528, dont 20,099 de garçons, 4,429 de filles.

» Et l'on monte en 1897-1898 au total de 30,368, dont 22,939 de garçons, 7,429 de filles.

» Il ne s'agit là, du reste, que des cours publics, des cours d'État. Il conviendrait d'y ajouter 5,000 unités fournies par les cours professés aux syndicats, bourses du travail, chambres de commerce, sociétés d'instruction populaire, etc. Encore ce chiffre de 5,000 est-il au-dessous de la réalité. »

Le nombre des présences constantes, dûment constatées sur les registres dans chaque circonscription, marque, de son côté, une progression semblable.

« En 1895-1896, 400,000 étudiants populaires avaient sollicité leur inscription; 270,500 avaient fréquenté les cours régulièrement.

» En 1896-1897, on atteint à plus de 700,000 inscriptions; à 417,481 présences effectives, dont 348,926 d'adolescents, 68,555 de jeunes filles.

» En 1897-1898, les inscriptions s'élèvent à 580,000 et le chiffre des élèves assidus est de 482,907, dont 378,196 adolescents et adultes, 104,711 jeunes filles : soit un bénéfice de 65,426 sur l'an dernier. L'accroissement est dû surtout aux cours de jeunes filles dont la mise en train a été plus lente et qui avaient été distancés au début par ceux des garçons. »

A vrai dire, cette double statistique établirait que le nombre des auditeurs assidus s'est proportionnellement moins accru que le nombre des cours d'adultes. Pour les garçons, dans les deux dernières années, tandis que le chiffre des cours s'élève de 14,000 à 23,000, celui des élèves réguliers passe seulement de 341,000 à 378,000. Ce fléchissement de la fréquentation moyenne des cours s'explique par deux causes. L'hiver 1897-1898 a été très doux et sa clémence excessive a plus contrarié que favorisé la fréquentation : dans les communes rurales où les travaux des champs ne furent pas interrompus, beaucoup d'adolescents fatigués le soir de leur journée de travail renonçaient à aller au cours. Mais cette première raison est d'ordre purement accidentel et est spéciale à certaines régions : la seconde est beaucoup plus générale. « La clientèle flottante et de hasard qu'au début l'ouverture de l'école du soir avait attirée par sa nouveauté s'est retirée d'elle-même. Sa patience n'a pas survécu à la satisfaction donnée à sa

curiosité. La clientèle sérieuse est seule demeurée, et elle fréquente avec assiduité et profit. »

L'étude de la répartition des cours entre académies et départements montre que subsistent toujours des inégalités, à mon avis, inévitables. Si, pour quelques circonscriptions du centre on peut, en présence de résultats moins satisfaisants qu'on ne l'eût souhaité, mettre en cause l'indifférence et la mollesse des habitants, il faudrait se garder d'étendre cette explication à tous les cas semblables. Dans les pays de montagnes, la difficulté des communications pendant l'hiver, l'insuffisance des ressources des budgets communaux ou de l'initiative privée rendent presque impossible l'existence de cours du soir, dont la création est pourtant ardemment désirée par les adultes et par les familles. Avec M. Édouard Petit, j'inclinerais à croire que là où il ne s'est pas encore ouvert de cours d'adolescents, c'est que, le plus souvent, il y a des obstacles insurmontables et qu'on ne peut pas trouver le remède au mal dans la solution que rappelait, en février dernier, M. Maurice Pellisson[1], justement soucieux d'atteindre les points que n'a pas encore touchés l'active propagande faite en faveur de l'éducation populaire. Je songe à ces hameaux des Alpes bloqués par les neiges d'hiver et où une misérable école temporaire ne peut s'ouvrir que quelques heures dans la journée pour recevoir les enfants d'âge scolaire : les habitants de ces hameaux, emprisonnés chez eux dès qu'arrive le soir, n'ont d'autre aliment à leur activité intellectuelle, quelle que soit leur incontestable passion d'apprendre, que la lecture de livres ou de journaux dont le choix ou le renouvellement laissent trop souvent à désirer. Et je me demande si l'institutrice, presque toujours une débutante, pourrait tenter avec succès de réunir, les jeudis et les dimanches, aux heures habituelles de classe, les adultes que préoccupe une ignorance qu'ils savent préjudiciable à leurs intérêts de toute nature.

Le caractère des cours d'adultes, qu'ils soient des cours de réparation ou de révision, ou des cours spéciaux et professionnels, ne s'est pas modifié : ils sont toujours et partout inspirés par le besoin de l'utilisation immédiate.

---

1. *Quelques réflexions à propos du rapport de M. Édouard Petit sur l'éducation populaire*, par M. Maurice Pellisson (*Revue pédagogique* de février 1898)

« Les cours sont aujourd'hui, d'ailleurs, en possession des méthodes qui leur conviennent. Ils ont, à l'user, trouvé la pédagogie qui porte sur les intéressés. Ils ont souplesse, élasticité. Ils s'approprient, s'accommodent à leur fin précise par une entente de plus en plus étroite entre qui reçoit et qui donne l'instruction. Ils doivent leur succès à ce qu'ils ont préféré la liberté, la variété, à la réglementation, à l'uniformité. C'est ce qui leur donne mouvement, élan continu. C'est ce qui leur permet de pénétrer au profond des masses.

» Sans doute, l'idéal serait, comme on l'a demandé, de fonder l'éducation secondaire, l'éducation intégrale du peuple en instituant une série de cours classés, hiérarchisés scientifiquement, répartis sur six ou sept années, sur toute la période de l'adolescence. Mais le système si séduisant, si ordonné, si nettement équilibré soit-il, qui est mis en avant, serait-il réalisable, pourrait-il passer dans la pratique? Un long temps d'études, un long programme ne rebuteraient-ils pas la clientèle? Comprendrait-elle le but qu'on assignerait à ses efforts? Viendrait-elle [1]?

» Aussi bien les cours d'adultes n'ont pas été institués, sans plan, sans idée directrice. Les professeurs de l'école du soir ont été guidés par une Instruction, qui déroule la conception d'ensemble et qui indique, avec beaucoup de précision et de sagesse, la route à suivre. Les matières à étudier sont harmonisées avec soin. De plus, dans chaque département, les inspecteurs d'académie, dans chaque arrondissement, les inspecteurs primaires, soit dans des circulaires et des notes de service, soit dans les conférences pédagogiques de printemps et d'automne, ont prodigué conseils, modèles, en tenant compte des contingences locales. Ils ont recommandé, les lignes générales étant admises, l'ordre dispersé, la division du travail. Ils ont évité, et avec beaucoup d'à-propos, tout mot d'ordre absolu, toute discipline trop stricte. Ils se sont fiés à l'expérience des instituteurs. Et l'événement leur a donné raison. »

Les sanctions des cours d'adultes varient également d'un centre à un autre; mais elles se multiplient depuis deux années. Dans

---

1. Cf. le beau livre, si attachant, si riche d'idées neuves, de M. Alexis Bertrand : *L'Éducation intégrale* 1 vol. in-8°, F. Alcan).

un millier de cours, des certificats d'assiduité sont distribués aux élèves qui ont assisté à toutes les leçons. Là où les délégations cantonales et les municipalités sont généreuses, des livrets de caisse d'épargne sont remis aux jeunes gens. L'usage des distributions se propage. A Laval, un directeur des cours fait offrir par des commerçants, des industriels, des outils d'honneur aux lauréats. Dans une commune de Seine-et-Oise, un voyage d'excursion a été payé à l'adulte le plus méritant.

« Les livrets d'adultes tendent à être adoptés sur beaucoup de points. Ils sont de modèles très différents. Sans viser à l'uniformité, peut-être conviendrait-il de se rapprocher du type qui est employé dans la Sarthe. Le livret est divisé en deux parties : l'une a trait à la vie scolaire de l'impétrant, l'autre à la vie post-scolaire. Toute l'enfance et l'adolescence se déroulent en quelques feuillets sous les yeux. On juge, d'un regard, ce qu'a été l'écolier, l'adolescent. Travail, progrès, assiduité sont notés avec soin. L'éducation physique et militaire du jeune homme n'est pas négligée. Il lui est tenu compte des renseignements et références fournis par la société de tir, de gymnastique, etc., dont il peut faire partie. Le livret embrasse l'ensemble de l'éducation populaire. Il constitue un essai de rapprochement qui est nécessaire entre les associations patriotiques qui s'occupent du développement physique et l'école prolongée, qui a pour objet d'assurer le développement intellectuel.

» Il est à souhaiter que ce livret, avec les modifications qu'impose l'adaptation aux habitudes des différentes régions, obtienne le succès qu'il mérite. Négociants, industriels, devraient le conseiller, le réclamer même quand ils disposent d'un emploi pour un débutant, car il leur offre de sérieuses garanties. Qui a bien utilisé son temps aux années d'enfance et de jeunesse auprès de ses maîtres, de tous ses maîtres — moniteurs et éducateurs, — qui leur a donné satisfaction, a le pli du travail, de l'obéissance, et fera son devoir. Et il est permis d'espérer que quelques avantages pendant la durée du service militaire seront un jour la sanction de ce livret qui marque l'union entre la seconde instruction et l'éducation physique. »

COURS DE JEUNES FILLES.

Il y avait,	en 1894-1895,	966	cours de jeunes filles.	
—	en 1895-1896,	1,808	—	—
—	en 1896-1897,	4,429	—	—
Il y en a,	en 1897-1898,	7,429	—	—

C'est dire qu'ils deviennent en grande faveur. Ils conservent, d'ailleurs, leur physionomie propre. Si les cours d'illettrées subsistent assez nombreux, beaucoup plus nombreux sont les cours de révision où l'on enseigne l'hygiène, l'économie domestique, la comptabilité ménagère, les travaux manuels, la cuisine, la musique, le savoir-vivre.

LES RÉUNIONS DE JEUNES FILLES.

« Comme les allées et venues du soir n'ont pas partout, et à juste raison, l'agrément des familles, comme elles présentent des inconvénients, sur les cours se sont greffées les réunions. Ces assemblées de jeunes filles participent du cours par l'enseignement, de l'association d'anciennes élèves par la familiarité des rapports entre maîtresses et disciples de la veille. On s'y instruit et l'on s'y récrée. Point de règlement intérieur, point de statuts approuvés, lents à venir si souvent. Parfois, il est vrai, la réunion, qui devient permanente, se transforme nécessairement en *petite A.*

» Ces réunions, qui ont lieu dans environ seize cents écoles sont très suivies, très appréciées. Dans la Haute-Saône, bon nombre de mères de famille ont demandé à y être admises. Dans l'Ardèche, les *fabriqueuses* qui, le lundi matin, dans de longues charrettes, partent pour les usines, situées quelquefois au loin, et qui en sont ramenées le samedi soir, fréquentent le dimanche après-midi ces réunions, où elles puisent un peu d'instruction, de réconfortante et saine distraction.

» Dans le Nord, à Jeumont, fonctionne, au cours d'une réunion, une originale école ménagère du dimanche. Dans les Vosges, on signale de nombreuses séances de cuisine. Quelques communes (surtout dans l'arrondissement d'Épinal), ont voté des fonds pour l'enseignement ménager qui, au vrai, devrait être donné, à l'exemple de Reims, de Paris, du Hâvre, etc., dans tous les cours, dans

toutes les réunions de jeunes filles. L'exemple fourni par l'Est est à imiter. Ici, dit le *Bulletin des Vosges*. l'institutrice fait préparer son repas du soir; là, ce sont des jeunes filles qui apportent de quoi faire celui de leur famille. On fait des pâtisseries que l'on mange ensemble, etc... Çà et là, on conserve un résumé de ces différents cours dans des carnets spéciaux. — Dans les Vosges, on s'est occupé aussi des règles de comptabilité que doit observer une bonne ménagère. — Cette année, ai-je lu dans une lettre d'institutrice, nous avons abordé l'hygiène, la médecine usuelle, les petits remèdes apportés aux petits maux, science encore trop peu connue dans nos campagnes. Dans une autre lettre, je relève des dialogues familiers : 1° la matinée de la ménagère; 2° les petites économies ; 3° défiez-vous du bon marché.

» A ces cours pratiques, il serait désirable que l'on joignît, l'hiver prochain, des causeries, non pas d'esthétique populaire, — le nom, la chose sont trop savants, — mais d'art élémentaire appliqué à la tenue de la maison. Les plus pauvres logis peuvent, sous la main des jeunes filles, s'embellir, devenir gais, riants, à si peu de frais, si elles savent tirer parti des riens qu'elles possèdent, si elles apprennent à les disposer avec élégance, avec un peu de joli caprice et de seyante distinction, si elles poussent la propreté jusqu'au luxe et au raffinement. Développer chez la femme le sens inné de la beauté, c'est un but qu'il n'est pas inutile de proposer à la délicate ingéniosité des éducatrices populaires.»

II

Les lectures. — Les bibliothèques

Le mouvement qui, durant l'hiver 1896-1897, étendait la *lecture au cours* devant les élèves à la lecture devant les auditoires populaires s'est généralisé. L'exemple donné à Paris par M. Maurice Bouchor, par M. Bayet, a été suivi en province. C'est ainsi que, pour ne citer qu'un cas, les *Veillées populaires* organisées dans l'arrondissement de Roubaix par les soins de l'inspecteur primaire reproduisent à peu près dans chaque réunion les séances de lectures populaires telles qu'elles furent comprises à Paris,

d'abord à la *Société d'Aide fraternelle* qui leur donna naissance, puis à l'*Association philotechnique* qui s'empressa de les adopter et de les patronner. On lira avec intérêt quelques détails sur ces séances, qui rassemblent « à Montmartre, à Vaugirard, des auditoires de 1,200 personnes : petits bourgeois, commerçants, employés, ouvriers. Elles sont mêlées de chants. La soirée est une soirée littéraire et musicale. A la rue des Boulangers, par exemple, dans le préau de l'école primaire où des élèves de l'Ecole normale supérieure collaborent à l'œuvre, on a lu des fables de La Fontaine, des scènes de Molière et de Regnard, des poésies de Victor Hugo, des contes de Daudet. On a pu jouer, aux applaudissements de l'assistance, des romances sans paroles de Mendelssohn, un *largo* de Haendel, un *trio* de Haydn, grâce à un petit orchestre recruté parmi les agrégés de demain.

» La lecture se fait à plusieurs voix. Lit-on quelques fragments d'une comédie? De nombreux lecteurs, des lectrices, livre en main, tiennent les rôles. En général, le principal lecteur présente auteur et pièce en une courte biographie, en un bref résumé, dont toute érudition est exclue. Il commente le texte, après chaque acte, en quelques mots. Il enchaîne les parties, il y met le fil quand les bienséances, le peu de temps dont on dispose, exigent qu'on saute des passages. Il tire la moralité, la leçon qui se dégage de la lecture, dès que ses partenaires se sont tus. »

En même temps que le goût de la lecture publique, le goût de la lecture à domicile s'est tout naturellement développé. Chaque année le nombre augmente des prêts faits par les bibliothèques populaires et surtout par les bibliothèques scolaires, vingt fois plus nombreuses, dont les livres, par les écoliers, pénètrent facilement dans les familles. Mais il faut songer que sur 70,000 écoles, 30,000 encore sont sans bibliothèque, que les crédits d'entretien ou de renouvellement réduits de 250,000 francs à 95,000 francs de 1884 à 1898, ne permettent guère d'adresser qu'une vingtaine de livres, tous les quatre ans, dans les bibliothèques existantes; il faut songer encore que les volumes intéressants ont bientôt circulé dans une commune entre les mains de tous les lecteurs. Les bibliothèques fournissent pourtant un moyen d'instruction et de culture morale, à la portée de tous, et plus particulièrement précieux dans les régions où la population est très disséminée, dans

les pays de montagnes, dont je parlais tout à l'heure. Pour multiplier leurs bienfaisants effets, il conviendrait sans doute de relever le crédit qui leur est affecté; mais d'autres mesures atténueraient le mal qui résulte de leur pauvreté. Des échanges entre bibliothèques, des dépôts temporaires de livres circulant de hameau en hameau pourraient être autorisés ou prescrits administrativement. Il y aurait lieu d'adresser de nouveaux appels en faveur des bibliothèques populaires à créer ou à développer. Déjà, grâce aux associations d'anciens élèves, grâce aux patronages, quelques-uns de ces appels ont été entendus. Ne conviendrait-il pas enfin de donner une impulsion précise et forte à « l'œuvre du *Sou des bibliothèques* » fondée par imitation de « l'œuvre du *Sou des adolescents* » et qui vient de déterminer dans trois circonscriptions de l'Académie de Lille l'achat de plus de 50,000 francs de livres [1].

III

Les conférences populaires

En 1894-1895, il y avait eu 10,379 conférences;

En 1895-1896, 61,476, dont 47,500 environ sans projections et 14,000 avec projections;

En 1896-1897, 97,313, dont 49,860 sans projections et 47,453 avec projections;

En 1897-1898, on monte à 117,752, dont 67,700 sans projections et 50,052 avec projections. La différence avec l'année précédente est de 20,439. Il y a différence aussi dans le nombre des auditeurs qui passent de 3 millions à 3,400,000.

Ce très beau résultat a pu être obtenu grâce à l'initiative dans chaque région des nombreux amis de l'instruction populaires grâce aussi à l'activité du concours du *Musée pédagogique* et des *Sociétés d'instruction populaire*. Du 15 octobre 1897 au 31 mars 1898, 18,000 collections de vues sont envoyées par le Musée pédagogique contre 8,368 en 1896-1897. Et en même temps 690 collec-

1. Tous ces desiderata viennent de former l'objet de vœux très complets au dix-huitième Congrès de la Ligue de l'Enseignement, tenu à Rennes les 29 et 30 septembre, 1er et 2 octobre.

tions confiées à des inspecteurs primaires, qui les mettent en circulation dans leurs circonscriptions, représentent un autre total de 12,400 prêts; ce qui porte à 30,400 le nombre des envois du Musée pédagogique.

La *Ligue de l'enseignement*, secondée par le *Comité Dupleix* qui lui fournit gratuitement des vues et des conférences pour la diffusion des idées coloniales, a prêté 62,222 vues contre 59,595 l'année précédente. Elle a cédé, en outre, à des conditions plus qu'avantageuses pour les acheteurs, 697 appareils à projections et 16,232 vues.

La *Société des conférences populaires* a expédié 84,051 conférences imprimées, prêté 316 appareils, communiqué 7,000 morceaux de prose et de vers pour alimenter les lectures populaires.

« Si l'on essaie de grouper les conférences qui ont été le plus souvent répétées, l'on remarque qu'elles se rapportent aux principaux courants d'opinion qui se sont manifestés depuis quelque temps dans le pays, autour de questions d'ordre ou matériel, ou moral, ou social.

» Les conférences ont combattu énergiquement la dépopulation des campagnes. Elles se sont proposé comme objet d'attacher le paysan au sol natal. Elles lui ont dit les raisons qu'il avait de le chérir, de s'y fixer. Elles ont déroulé devant lui, grâce aux archives communales largement consultées, grâce à des monographies lues en public, les fastes de la « petite patrie », comme l'appelait Michelet. Elles lui ont fait sentir les mille liens qui doivent le retenir auprès de la bonne mère nourricière. Que de saines et fortifiantes causeries j'ai entendues, j'ai lues, sur l'histoire d'un village, d'un canton, sur la littérature provinciale! Et quelle fierté passait sur tous les visages quand on racontait, souvent grâce à des documents inédits, tous parlants et vivants, une victoire, un assaut repoussé, un acte d'héroïsme, quand on citait une œuvre, une invention, une innovation, dues à un écrivain, à un philanthrope, à un savant nés *au pays*.

» Les conférences ont fait beaucoup pour arracher le paysan à la routine, aux procédés vieillis d'ensemencement, de culture, d'engraissement des terres qu'il s'obstine à conserver. Elles ont contribué à sceller l'alliance des professeurs d'agriculture et des instituteurs unis dans le même désir de détruire les mêmes pré-

jugés. Elles ont préconisé les méthodes économiques, rapides, usitées ailleurs. Elles ont servi à décrire le matériel agricole utilisé en commun aux États-Unis, en Angleterre. Elles ont répandu l'idée de s'associer entre cultivateurs pour créer des syndicats agricoles.

» Les conférences, par antithèse, grâce aux efforts du *Comité Dupleix*, ont fait connaître la *plus grande France*. Elles ont révélé les ressources de nos colonies aux ouvriers des faubourgs populeux. Elles ont permis aux auditeurs de s'instruire sur la possibilité, sur les avantages réels d'un établissement au dehors, chez nous. Elles leur ont appris quels sont les métiers et professions dont on peut tirer vraiment parti dans nos comptoirs et territoires annexés. Elles arriveront peu à peu à détruire les défiances des travailleurs manuels qui trouveraient au loin un utile et profitable emploi de leur activité, et qui, faute d'un conseil donné par un guide autorisé, n'osent s'éloigner de la patrie où ils végètent, déçus et mécontents. Elles détourneront ceux en qui survit l'esprit d'aventure des fallacieuses promesses que des rivaux font luire à leurs yeux pour les attirer en de malsaines contrées où ils échouent misérablement. Elles dirigeront leur ambition, leur énergie vers des régions où ils pourront conquérir le bien-être, au profit d'eux-mêmes et de la métropole. Si les comités de l'*Alliance française pour la propagation de notre langue aux colonies et à l'étranger*, qui disposent de tant de maîtres savants, dévoués, joignent leurs efforts au *Comité Dupleix* auprès des auditoires populaires, le but sera vite atteint.

» Enfin les conférences ont mené rude et bonne guerre à l'alcoolisme. Il y a eu campagne systématique et serrée contre le fléau. Il est permis d'espérer que les notions scientifiques données aux enfants sur les dangers de l'alcool et les bonnes résolutions qu'ils emporteront de l'école contribueront à les tenir un peu plus éloignés du cabaret et formeront une solide préparation aux conférences qu'ils seront appelés dans la suite à entendre à ce sujet. Naturellement, c'est aux adultes qu'on peut parler avec le plus de fruit du redoutable fléau : ceux-ci, chose curieuse, se rendent compte du mal qui les ronge et ils en désirent la guérison; on pouvait craindre que les conférences anti-alcooliques fussent accueillies avec indifférence : elles comptent, au contraire, avec

celles de géographie coloniale et d'histoire contemporaine parmi les plus demandées. »

Comme les années précédentes, les conférences faites par les instituteurs sont les plus nombreuses; à l'école rurale il est difficile qu'il en soit autrement, l'instituteur y ayant plus que tout autre l'autorité et l'expérience de la parole nécessaires au succès de la conférence. L'accord devient de plus en plus fréquent entre collègues d'un même canton formant une sorte de syndicat par roulement, dont chaque membre traite successivement le même sujet en divers centres. On peut regretter pourtant que la liste des conférences d'une même localité soit trop riche en titres disparates, que l'extrême variété des sujets disperse trop l'esprit du public. Il y aurait un incontestable avantage à ce qu'une suite méthodiquement arrêtée de conférences les transformât en un véritable enseignement, laissant chez les auditeurs un souvenir durable, une impression réellement efficace et éducatrice. Pour que ce progrès, demandé par M. Bayet dans son discours du Hâvre, soit réalisé, il suffira, je crois, qu'il ait été signalé à la bonne volonté des conférenciers.

Il a suffi de même que des causeries à la caserne fussent organisées dans un régiment d'artillerie de Versailles pour que les *conférences à la troupe* se répandissent dans des garnisons de plus en plus nombreuses. Dans son article « Autour de l'École du soir [1] » M. Édouard Petit nous a déjà appris les services qu'a rendus et que continuera à rendre « l'école au régiment ».

(A suivre.) A. GILLES.

---

1. Numéro de la *Revue pédagogique* d'avril 1898.

L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE EN ITALIE

(Deuxième article)

II

L'ESPRIT, LA MÉTHODE, LES PROGRAMMES.

C'est aussi le ministre Guido Baccelli qui a fait rédiger à l'usage de l'enseignement primaire les instructions qui en définissent la portée et la méthode, et les programmes aujourd'hui observés, instructions et programmes approuvés par décret du 29 novembre 1894. A son avis, qu'il exprime dans un rapport qui précède le texte, la loi Casati sur ce terrain allait trop loin, ses visées étaient trop hautes, ses prétentions trop audacieuses, et, quoiqu'elle eût resserré l'enseignement primaire (inférieur et supérieur) en quatre classes, le nombre, l'étendue, la variété des matières qu'elle y faisait entrer paraissent aujourd'hui exagérés et superflus. Ce n'est pas qu'on ait attendu jusqu'en 1894 pour restreindre un peu le champ qu'elle proposait à l'instruction élémentaire : la formation rapide du royaume d'Italie, l'application d'un programme unique à des provinces diverses d'esprit et de condition, provoqua naturellement un choix parmi les dispositions assez vagues de la loi Casati, et les programmes de 1867 représentent la somme des expédients trouvés dès lors pour adapter ces dispositions aux besoins et aux ressources des provinces désormais unies. Cette solution empirique ne suffisait pas encore; lorsque plus tard on ajouta une année au cours inférieur, les difficultés apparurent davantage, de sorte qu'en 1888 on remit à l'étude, dans son intégrité, toute la question de l'enseignement primaire. On voulut alors la résoudre avec la double intention de confirmer l'autorité de la loi organique, et de l'accorder avec les progrès de la science pédagogique. Et en effet « on réussit en grande partie à rajeunir les méthodes, à faire pénétrer dans l'école la lumière et le mouvement de la science et de la vie; on réussit aussi à condamner le dogmatisme de l'enseignement pour y sub-

stituer, dans les principes et dans la pratique, le système qui consiste à dériver le savoir de l'observation et de l'expérience des élèves, provoquée et dirigée par l'éducateur d'une façon opportune et profitable. Mais le désir d'accroître l'importance de l'école fit perdre la vue précise de sa nature; la préoccupation de viser à des fins multiples et surtout, entre autres, de préparer les enfants à l'instruction secondaire, augmenta démesurément non pas tant le nombre que l'étendue des matières à étudier, et la quantité des exercices à accomplir soit à l'école, soit à la maison. » A vrai dire, les « Instructions générales » qui précédaient les programmes en corrigeaient l'exagération, en rectifiaient l'esprit, ou du moins le mettaient dans son vrai jour. Mais, comme il arrive d'ordinaire, la lettre l'emporta sur l'esprit; du dessin, de la gymnastique, de la morale, moyens d'éducation bien plus que matières d'étude, on fit non seulement des matières d'étude, mais des matières d'examen; on introduisit dans les programmes et dans les livres les pompeuses enseignes de « Physique » et d' « Histoire naturelle »; « on ne trouva point étrange que des instituteurs eussent à discourir d'anatomie et de physiologie devant des enfants stupéfaits ou distraits »; l'arithmétique s'égara en raisonnements abstrus et en opérations difficiles; « par une singulière inversion, on enseigna l'histoire des Hébreux, des Grecs et des Romains aux enfants de six ou sept ans, dont l'esprit et le cœur sont si incapables de remonter à l'antiquité ». De là résultait une perte irréparable de temps, et, « ce qui est pire, une dépression physique et morale », et, sous ces ambitions et ces vains efforts, une impuissance réelle des maîtres et des élèves à atteindre les fins essentielles de l'instruction et de l'éducation scolaires.

Ces inconvénients et ces dangers, qui sont énumérés ici avec une sagesse très franche, l'auteur du Rapport veut les écarter « pour jamais ». « Il convient, — a-t-il dit devant la Chambre, — de donner au peuple en fait d'instruction ce qu'il faut, mais en fait d'éducation le plus possible. » Il suit ici sa pensée : « Il convient d'imprimer à l'école élémentaire une forme et un caractère propres; il est temps de la considérer, non plus comme le vestibule des études classiques, techniques ou professionnelles, mais comme un champ de préparation pour tous à la vie de citoyen... J'ai cru nécessaire de restreindre les matières des pro-

grammes et les épreuves des examens à ce minimum de connaissances utiles et d'*aptitudes sûres* que tout enfant doit graduellement acquérir à l'école élémentaire. *Lire, écrire, compter, devenir un honnête homme laborieux* fut et est encore le programme vivant du bon sens italien ; y revenir courageusement est, de l'avis de tous ceux que j'ai interrogés, un progrès facile et infaillible. » En cela réside toute la nouveauté des programmes.

Ils présentent cet autre avantage, qu'ils ont été préparés lentement, qu'ils sont l'œuvre, non d'un caprice ministériel, comme tant de réformes relatives à l'instruction publique — matière particulièrement malléable et accessible aux fantaisies les plus improvisées comme aux plus insoutenables prétentions, — mais d'une élaboration réfléchie et quasi impersonnelle. « J'ai voulu, dit M. Baccelli, associer à mes recherches et à mes études tous ceux qui, par devoir de charge ou généreux penchant, s'appliquent de manières diverses à restaurer l'école populaire, à en faire un instrument de rédemption morale et civique. En douze des principales cités, des éducateurs de bonne volonté et d'expérience se sont réunis pour discuter avec suite sur les graves sujets que j'avais soumis à leur examen et à leur jugement. De toutes les provinces du royaume, les *Provveditori agli studi* (inspecteurs d'académie), après avoir appelé en consultation les fonctionnaires publics et les enseignants, et avoir réuni les résultats de leurs observations et de leur expérience, m'ont présenté des considérations et des propositions sur chacun des points de la réforme scolaire désirée. En même temps que sur l'invitation du gouvernement tant d'hommes de valeur préparaient les éléments de la réforme, au sein de congrès libres on discutait vivement sur les thèmes que j'avais soumis à tous les amis de l'école. Il est donc permis d'affirmer que dans les derniers mois, d'une façon paisible et modeste, mais avec toute l'autorité qui procède du savoir et de l'expérience, c'est un véritable plébiscite d'éducateurs qui s'est prononcé sur le programme qui depuis plus de dix ans est l'objet de mes plus grandes sollicitudes... Il m'a suffi de réunir et d'ordonner en catégories les propositions qui avaient obtenu la majorité des suffrages, en les distinguant de celles qui exprimaient des aspirations vers des idéals trop lointains, pour me trouver en présence d'un plan de réorganisation nettement tracé. »

Des programmes ainsi préparés méritent qu'on les examine de près, en allant, selon le vœu du ministre, de l'esprit à la lettre, du général au particulier. Je commencerai donc par les « Instructions Générales » où il a reproduit, confirmé, éclairci et développé celles qui précédaient les programmes de 1888.

A. *But et rôle de l'école. — Le corps. — L'intelligence : l'éducation intellectuelle par l'école. — L'âme : l'éducation morale par l'école ; le problème de la morale scolaire.*

« L'école a trois fins : donner la vigueur au corps, la pénétration à l'intelligence, la rectitude à l'âme. » Elle ne sacrifie pas l'une à l'autre ; elle les unit plutôt, autant qu'il est possible.

Il faut d'abord qu'elle préserve et accroisse la santé du corps. Il fut un temps, qui n'est pas éloigné, où l'on ne s'arrêtait pas à la « guenille » ; on songeait à l'instruction seule ; on ne considérait en rien l'avantage que le corps pouvait tirer de l'école, ou les dangers qu'il y rencontrait, les fatigues qu'il y subissait. « Aujourd'hui, il n'est personne qui ne comprenne que la santé est le premier des biens, étant la condition sans laquelle, sauf des cas exceptionnels, les autres biens deviennent inutiles ou dangereux. De la santé dérivent d'ordinaire, outre la force physique et la résistance à la fatigue, l'énergie de la volonté, l'initiative, la constance, l'activité, le courage, qualités et dons indispensables à un peuple qui veut être respecté. » Pour le bonheur de l'individu, le bien-être général de la société, la grandeur de la patrie, il faut avant tout des enfants qui se portent bien. Loin de les affaiblir, l'école doit les renforcer par des soins toujours attentifs : soins négatifs, d'abord, pour leur épargner l'excès de la fatigue, alternance et variété des exercices, récréations fréquentes de quelques minutes, « par exemple de demi-heure en demi-heure dans les deux premiers cours, de trois quarts d'heure en trois quarts d'heure dans les suivants » ; mais aussi soins positifs : il ne suffit pas que le maître évite de lasser l'esprit et le corps de ses élèves ; il faut qu'il pourvoie en quelque façon à leur bien-être ; il faut que la classe soit propre et bien aérée ; il faut « qu'avec une patience assidue et minutieuse le maître veille à ce que les élèves viennent à l'école propres, *parce qu'il n'y a pas de pauvreté qui interdise*

l'usage de l'eau » ; au besoin, il avertira ou fera avertir les parents, qui ainsi pourront profiter pour leur compte des habitudes qu'on s'efforce de donner à leurs enfants.

Enfin, la gymnastique et le chant développeront d'une façon active la vigueur du corps; ils ne seront pas, dans l'école primaire, ce qu'on appelle des arts d'agrément ou de luxe, encore moins des exercices techniques en vue d'un apprentissage professionnel. Mais ils serviront comme de repos à l'occupation de l'esprit; ils développeront les organes de la respiration, donneront au corps la force et par là la sûreté et la légèreté des mouvements. « Ce sont là, ajoutent les Instructions, des choses qu'on sait et qu'on répète communément; on ne voit pas toutefois que jusqu'ici on ait mis la gymnastique et le chant à leur rang dans nos écoles, et qu'on y ait pratiqué ces deux exercices régulièrement, avec exactitude et ponctualité; on ne voit pas non plus qu'ils soient entrés dans les mœurs et dans la vie pour réjouir les fêtes et les assemblées publiques et associer les jeunes gens dans des plaisirs actifs et sains, comme cela se fait chez d'autres nations, qui imitent les anciens avec plus de sollicitude que nous, qui nous flattons d'être leurs héritiers. Au sentiment de la forte personnalité individuelle doit se joindre celui de la personnalité collective; voir des hommes unis dans une volonté qui fait de leur ensemble un tout organisé et laborieusement tendu vers une fin, est un spectacle fécond en jouissances viriles, et plein d'utilité. »

Ainsi parlent les Instructions, et je ne puis me retenir de faire remarquer dès maintenant ce qu'on ne cessera de voir au cours de ces pages où je les résume et les explique, — combien, sous une certaine forme que nos habitudes d'esprit et le génie de notre langue nous engagent à juger un peu grandiloquente, elles mêlent sagement aux aspirations esthétiques les considérations très décidées d'intérêt public et privé, aux idées nobles et hautes la fermeté pratique et le sens droit du réel. Parmi les raisons, elles n'affectent pas de négliger les raisons d' « utilité »; pour les soins qu'elles préconisent, elles ne négligent pas de descendre au détail. Elles unissent le large esprit et l'ampleur de vues et de paroles qui séduisent les âmes latines à un bon sens qui ne méprise pas les proverbes et les mots brusques. C'est l'idéalisme du cœur

réconcilié avec le positivisme de la raison. La chose est savoureuse, peu commune, et de bon exemple.

« Quant à l'instruction intellectuelle, il faut avertir d'abord que, si l'école doit procurer un certain nombre de connaissances, toutefois *le but dernier de l'enseignement réside moins dans les connaissances mêmes que dans les habitudes que le mode de procurer ces connaissances fait acquérir à la pensée.* » Les connaissances s'oublient; mais « la façon de penser dure toute la vie ». C'est la façon de penser qu'il faut former, et la bonne méthode y importe plus que le nombre et l'étendue des connaissances. Ici encore, les « Instructions » ont une page de clairvoyante sagesse, de pénétrante psychologie italienne et humaine : « Soit effet de la puissance de notre imagination, soit parce que durant les derniers siècles nous avons eu trop peu d'affaires à traiter par nous-mêmes, soit conséquence de certaines traditions rhétoriques et scolastiques et de la méthode que nous avons héritée du passé, ou, probablement, de toutes ces causes à la fois, nous continuons à vaticiner sur la foi de nos sentiments; nous les considérons comme la source de toute vérité, nous raisonnons à leur suite, et nous n'apprenons rien du monde et de la vie qui devraient être nos maîtres. Dans une sorte de somnambulisme, nous regardons sans voir; les faits même les plus fréquents et les plus communs nous passent et repassent sous les yeux sans arrêter notre attention, sans que notre esprit en recueille l'enseignement.... De là vient que, malgré l'augmentation de l'instruction, on ne voit pas croître dans la même proportion ce sens de la vérité, cet amour de la clarté, cette sobre limpidité de la pensée, cette pénétration sagace faute de quoi, choses grandes ou petites, on fait tout vaille que vaille, « comme cela vient », sans attention, sans adaptation précise, sauf à se consoler du mauvais succès en l'attribuant à la malignité de la fortune.

» L'école, *qui doit servir à nos besoins*, doit donc chercher à remédier à ce défaut, en donnant son enseignement de telle sorte que l'élève acquière des habitudes intellectuelles plus fécondes, c'est-à-dire en tire une façon de penser plus *claire*, plus *pratique*, plus *profitable* que celle qu'il y acquiert ordinairement. *L'école ne doit pas dévoyer de la vie...* »

Les élèves ne sont pas destinés à devenir des professeurs, à

exposer des règles et des formules. L'école ne doit pas être *formaliste.* L'école doit préparer à la vie, et y préparer « non seulement par l'utilité applicable, directe, immédiate des connaissances qu'elle fournit, mais aussi et principalement en mettant aux mains de l'élève, au moyen de ces connaissances mêmes, l'instrument avec lequel il pourra, dans son expérience journalière, acquérir peu à peu des connaissances nouvelles, et *devenir son maître à lui-même.* C'est seulement lorsque l'instruction *formera les têtes*, qu'elle pénétrera comme un sang nouveau dans la vie du pays et l'animera d'une vigueur de jeunesse; mais si on l'isole de la fin suprême que nous indiquons, les trois ou cinq pauvres années d'école continueront d'être si peu de chose que beaucoup de gens pourront continuer à demander quel fruit on en attend. »

Qu'y a-t-il donc à faire? Quelle est la méthode à suivre? D'abord, se méfier du formalisme sous toutes ses apparences et sous tous ses déguisements, ne pas mettre les règles avant les exemples, les idées avant les faits. C'est là le grand mal. On croit être clair, et en effet, on est clair logiquement, on ne l'est pas naturellement; on serait clair pour des hommes de trente ans, on ne l'est pas pour des enfants. Le maître veut raccourcir le chemin à ses élèves en leur administrant tout de suite l'idée générale, sans passer par les faits qui en expliquent la genèse, et d'où elle est née : c'est une grande illusion et une grande maladresse. L'idée générale ne signifie rien pour qui ne se l'est point de soi-même formée dans l'esprit, au moyen de son expérience et de ses observations personnelles. L'enfant, qui ne comprend pas l'idée, s'attache aux mots : de là, l'enseignement verbal et verbeux, l'école dogmatique, l'instruction « livresque », « parolière » et vide; des sons, et point de sens; le dégoût de l'étude par la fausse idée et la mauvaise pratique de l'étude; la domination des mots, le mépris des choses, et, en somme, aussi l'ignorance des idées, l'impuissance à y atteindre. « Pour obvier à ce péril, le maître doit *habituer les élèves à observer les choses au milieu desquelles ils vivent, en leur faisant comprendre quel enseignement ils peuvent, avec leur propre tête, tirer de tout ce qui les entoure.* En d'autres termes, il doit *continuer, au lieu de l'interrompre, l'enseignement qu'ils ont reçu de la nature* avant de mettre le pied dans l'école, c'est-à-dire l'enseignement des sens, en s'efforçant toutefois de le rendre plus clair, plus complet et plus

conscient. La forme des objets, leur couleur, leur origine, leur usage, qu'il s'agisse d'un morceau de bois, de houille, de fer, de toile, de soie, de papier ou de pain, etc., ouvrent devant eux le champ de la nature et de l'industrie, et offrent l'occasion de transporter leur esprit avide de savoir dans le monde réel. » Que le maître aille lentement, qu'il sollicite l'attention des élèves et la ménage, et règle la marche de ses explications sur celle de leurs pensées. Ainsi l'enseignement sera profitable. Il sera aussi plus facile : il n'est pas besoin, à la rigueur, de collections d'objets ; on trouve partout des insectes, des fleurs, etc. ; il y a des vitres à la classe, des bancs, une bouteille d'encre, une ardoise... L'enseignement sera aussi plus agréable aux élèves, leur étant plus naturel ; rien n'empêche qu'il soit « occasionnel », pour ne pas dire « accidentel », dépouillé de forme systématique et de tour pédantesque, sans allures impérieuses. Ainsi, en entrant à l'école, les enfants ne s'y heurteront pas à une vie rébarbative et contraire à tous leurs instincts ; leur esprit y retrouvera sa vie, son expérience ordinaire, mais plus concentrée et mieux réglée : sous une direction plus sûre, avec un but mieux défini, c'est toujours le même chemin qu'il suivra.

Partir des réalités prochaines et par ce moyen susciter l'initiative intellectuelle des enfants au lieu de la réprimer et de l'accabler sous le dogmatisme, enseigner par les choses, inculquer aux enfants non pas des mots, non pas seulement des notions, des renseignements divers, mais l'expérience et l'observation, l'art de s'intéresser au réel et d'y saisir le vrai, ne point séparer la science de la vie, ne point présenter la science comme un domaine isolé, un monde à part, mais comme le fruit naturel de toute vie clairvoyante, telle est la méthode générale qui doit pénétrer et inspirer les méthodes particulières des divers enseignements. Le fond solide et le principe de l'enseignement de la langue, ce sera les noms des choses, et par là le sens exact des mots. On éclairera la géographie par le plan de la commune. On aura tout avantage à apprendre l'arithmétique au moyen des calculs les plus simples de la vie domestique, que les enfants voient faire à tout instant ; et ainsi de suite. En somme, il faut que dans l'instruction tout concoure à la même fin, « *que la science n'ait rien d'abstrait, rien de conventionnel, mais naisse simple, ingénue et spontanée sous les yeux des élèves* ».

En parlant, en troisième lieu, de l'éducation de l'âme, les Instructions font tout d'abord une remarque judicieuse : « Former l'âme devrait être l'office principal de l'école ; mais il faut reconnaître que, étant donné le peu d'heures que l'élève passe dans ses murs, souvent elle ne suffit pas à le préserver des influences mauvaises auxquelles il est exposé et soumis au dehors, parfois même dans sa famille. » Cette observation si simple a une portée qui dépasse même l'enseignement primaire. Il est bon d'avoir confiance dans l'école et dans l'enseignement ; mais il ne faut pas que le pays en général, les parents en particulier, se déchargent, ici sur les maîtres d'école, là sur l'enseignement universitaire, de tous les devoirs qui leur incombent. L'école fait de son mieux, mais elle ne peut pas faire tout : sous prétexte de lui faire honneur il ne faut pas accroître démesurément ses devoirs pour exagérer ensuite ses responsabilités. C'est lorsque l'éducation morale est en cause qu'il convient surtout d'être prudent pour être juste, et de limiter le rôle de l'école pour le rendre efficace et sûr. Les Instructions s'y emploient avec le bon sens droit et quasi naïf qui est, en ces matières, la meilleure forme de pensée et le meilleur exemple.

En quoi peut consister l'éducation de l'âme à l'école primaire? Tout d'abord et principalement elle résulte du développement même de l'intelligence. Les Instructions n'ont pas tort de poser dès le début ce principe. En effet la conception moderne que nous avons de l'école repose sur cette idée — disons encore, si l'on veut, pour n'offenser personne, sur ce postulat — qu'instruire l'esprit de l'enfance, l'instruire sans parti pris, sans dogmatisme, sans ambition exagérée, lentement, en le mettant en contact avec les choses et la vie, c'est en même temps élever son âme. Nous croyons — et nous avons raison, si la raison n'est pas un vain mot, si la folie ne gouverne pas le monde et la pensée — qu'apprendre à connaître c'est apprendre à agir. Non pas que la source de l'action soit dans la connaissance : non, et en ce sens, il est bien vrai que la science, qui peut être une discipline excellente, ne saurait fonder une morale, laquelle d'ailleurs, si elle était possible, ne pourrait assurément pas s'élaborer à l'école primaire. Mais si la connaissance n'est pas la source de l'action, elle en est la règle. C'est la connaissance des choses et des hommes, c'est l'expérience qui définit le but de nos sentiments, les rectifie

eux-mêmes, en dirige et en harmonise l'exercice. C'est la connaissance de la réalité qui nous y affermit, et du même coup nous asseoit solidement en nous-mêmes. Car l'œuvre de la connaissance objective a sa réaction nécessaire sur l'esprit, qui s'éclaire en s'instruisant et illumine toute l'âme de sa lumière, porte la clarté dans les sentiments obscurs, et renforce d'une conscience plus évidente les instincts moraux. Mieux l'intelligence est instruite, mieux elle nous conduit; jusqu'à ce que l'on ait prouvé ou seulement soutenu que l'intelligence ne sert de rien à la morale et à la vie, il restera indiscutable que le plus grand service qu'on puisse rendre à l'âme de l'enfant, c'est d'éclairer son esprit, et qu'en cela d'abord consiste l'œuvre morale de l'école.

Les Instructions italiennes le disent en deux mots braves, d'un sens robuste et plein : *Plus l'esprit est éclairé, plus il comprend l'*UTILITÉ *de vivre honnête et de bien agir.* — Parti pris, dira-t-on, et dogmatisme encore, et menace à la morale même, que cet utilitarisme de la morale scolaire! Ne soyons pas si sévères: les Instructions indiquent là, d'une façon que je trouve sage et honnête, le point de départ et la méthode de toute éducation morale. Qu'est-ce que d'abord l'éducation familiale apprend à l'enfant en fait de morale, sinon qu'il lui est *utile*, et nécessaire, sous peine de sanctions plus ou moins rudes, d'être bon? C'est ce qu'il faut lui faire comprendre d'abord, c'est ce qu'il lui est indispensable de savoir. Quelque théorie qu'on admette sur le principe de la morale, le point de départ pratique reste toujours le même, toujours le même l'apprentissage du bien. Je ne crois pas que nous soyons naturellement des héros, et il me semble qu'il y a moins de mérite à l'être qu'à le devenir. La grandeur morale, pour être vraiment humaine, doit être le couronnement d'une évolution intime; l'enfant n'en est qu'au début, à la première période de la morale; le point de vue qui se formule dans la phrase des Instructions que je viens de citer est le seul qui lui soit accessible, le seul qu'il atteigne avec profit, le seul qui prête une base ferme à son futur développement moral. Il faut bien commencer par le commencement; c'est là, en tout cas, la méthode générale, aussi bien pour l'éducation que pour l'instruction, que conseille le manifeste italien. On peut imaginer d'autres systèmes — il en existe, — des morales plus rapides, plus audacieuses, des éducations brus-

quées et improvisées : le danger est qu'elles ne résistent pas à la vie. La modeste mais sûre morale de début que les Instructions proposent à l'école primaire comme accompagnement de l'enseignement présente le grand avantage de lui être conforme. Elle est la seule morale que, d'abord tout au moins, puisse enseigner à l'enfant le monde réel, le monde qu'il trouve immédiatement sous les yeux, la seule donc à laquelle, sans opinion préconçue, puisse l'initier l'école neutre, qui n'a pas, qui ne peut pas avoir de morale religieuse, de morale spéciale.

Songeons-y : cette morale laïque a suffi à bien des gens; et d'ailleurs elle n'empêche pas les autres morales d'épanouir sur son tronc solide leur floraison plus compliquée. « Utilitarisme ! » dit-on. Mais Platon eût pensé que pour cesser d'être utilitaire, il fallait l'avoir été. Utilitaires, les Stoïciens l'étaient : ils croyaient, avec toute la philosophie antique, que le but de la vie, et par conséquent l'objet de la doctrine morale, la fin de la pratique morale, était le bonheur. Mais ils trouvaient le bonheur dans l'honnêteté et ils trouvaient dans le monde de belles leçons d'honnêteté, dans l'étude et la contemplation du monde de nobles leçons de grandeur d'âme. Or je ne vois pas que, tout compte fait, on ait inventé, pour former un *caractère*, beaucoup mieux que la morale stoïcienne. Qu'on reproche donc à celle que les Instructions semblent proposer, de se rapprocher trop de la morale d'Epictète et de Marc-Aurèle : on ne saurait en faire de plus bel éloge.

Il est clair d'ailleurs, — je le répète avec les Instructions, — qu'en fait d'éducation morale directe, l'école ne peut pas grand'chose : le temps est court, les élèves sont nombreux et sont jeunes; l'essentiel est qu'ils reçoivent une bonne direction. Elle leur sera imprimée par les habitudes d'hygiène qu'on leur donnera, par le respect et le souci qu'il y prendront de la santé et de la vigueur de leur corps, par la méthode des études, toute tendue à exciter leur initiative personnelle et à leur inculquer le sens du vrai, à leur former ce qui est appréciable avant tout et généralement plus rare qu'on ne pense, un esprit juste.

Pour le reste, pour l'enseignement positivement moral, il leur viendra en premier lieu et continuellement des « dispositions d'âme et de l'attitude du maître ». C'est là que sa responsabilité

est effrayante et que, s'il s'en rend compte et la soutient virilement, sa dignité s'élève à la hauteur d'un apostolat. « Il fera bien, disent les Instructions, de choisir un livre de lecture où ne manquent pas les récits moraux, de les commenter, de les faire répéter aux élèves. Mais cet exercice ne produira pas grand effet s'il n'a pas en lui les sentiments qu'il veut imposer aux autres. S'il loue la bonté et se montre méchant, s'il recommande la douceur et se met en colère, s'il prêche la politesse et se comporte grossièrement, s'il exige la ponctualité et manque lui-même ou arrive en retard à la classe, il est certain que ses discours ne produiront aucun effet, précisément pour les raisons que nous avons fait valoir en faveur de la méthode objective : c'est que les faits pénètrent dans la mémoire bien plus à fond que les paroles. Quand, au contraire, le maître est exact dans l'accomplissement de ses devoirs, juste, paisible, bienveillant, sincère, loyal et de cœur noble, il peut être sûr que ces dispositions de son âme transparaîtront, même malgré lui, de tout ce qu'il dira, de tout ce qu'il fera en présence de ses élèves, et serviront, autant qu'il est possible, à les former à sa ressemblance. »

On conçoit en effet que cette influence personnelle, de quelque façon et en quelque sens qu'elle s'exerce, soit parmi les plus efficaces des actions morales auxquelles l'enfant puisse être soumis, et qu'il n'y ait point de lecture, de manuel, de précepte proclamé *ex cathedra* qui soit capable de la contre-balancer. On conçoit aussi, pour toutes les raisons que j'ai indiquées avec les Instructions, que l'enseignement verbal de la morale ne puisse avoir grande importance. Néanmoins, la morale est matière d'enseignement; c'est la loi qui le veut. Mais les Instructions avertissent que sur ce point il faut procéder avec discrétion : « Selon la loi du 15 juillet 1877, parmi les matières d'enseignement sont comprises les notions des devoirs de l'homme et du citoyen. Mais il est clair que ces paroles doivent être interprétées avec discrétion; car il est par trop difficile de faire entendre les devoirs des hommes à des enfants qui n'ont et ne peuvent avoir aucune idée de la vie sociale et politique. » Qu'il y a de saine philosophie sous ce bon sens! Avant de former le citoyen, il faut former l'homme; car, d'une certaine façon au moins, Rousseau avait raison : l'homme, de nos jours, est citoyen par loi d'histoire, non par devoir de

nature, et il le sent; pour nous, pour la pensée moderne, pour la raison, la cité ou la patrie n'a pas de base ferme dans nos esprits ni dans nos cœurs si elle ne nous apparaît pas comme le couronnement, ou la condition et la sauvegarde de notre humanité libre. C'est seulement en apprenant à être des hommes que nous pouvons apprendre à être citoyens d'une façon qui ne soit pas servile. Mais pour être homme, il faut avoir commencé par être enfant.

Cette vérité banale n'est pas aussi communément reconnue qu'on le croît; et peut-être chez nous eût-il fallu la considérer de plus près et l'observer avec plus de rigueur dans la rédaction des programmes de l'enseignement primaire, où je crains d'apercevoir — c'est une impression toute personnelle — un désir trop impatient de préparer dans l'enfant l'homme et le citoyen. Il faut reconnaître toutefois que la faute en a été moins aux amis de l'école laïque qu'à ses ennemis; et il en fut en Italie comme en France. C'est parce que « de toutes parts on reprochait à l'école de n'être pas *éducative* », qu'on y a introduit cet enseignement des « notions des devoirs de l'homme et du citoyen ». Les Instructions ne peuvent l'abolir; mais elles ne se gênent pas trop pour le désapprouver et pour le restreindre, en disant que « l'intention en détermine la nature et les limites ». Il serait triste que pour parer à un défaut imaginaire, l'école populaire contractât un ridicule vrai. *Éducative*, elle l'est, d'abord et essentiellement parce qu'elle est l'école, l'école où l'on instruit, et c'est la meilleure réponse à faire à ceux qui croient ou veulent faire croire qu'elle ne l'est pas. Quant aux « devoirs de l'homme et du citoyen », elle ne peut les enseigner à des enfants; elle ne peut que les renseigner, vaguement encore, sur ce qui constitue l'humanité et la cité, et éveiller en eux « les sentiments nécessaires au bien-être public, l'amour de l'ordre, de la concorde, de la tranquillité laborieuse, le détachement des rivalités et des luttes municipales, la fierté patriotique. » Chaque chose a son temps, et chaque âge a ses devoirs : « Il ne servira de rien d'enseigner à l'enfant, par exemple, qu'il ne devra pas manquer à l'appel à la caserne, si on ne l'accoutume pas, en attendant, à ne pas manquer à l'école; il ne servira de rien de lui parler du respect qu'il doit au roi, si avant tout il ne salue pas le maître. Il importe infiniment que les enfants ne se croient pas des hommes et s'habituent à la soumission et à la déférence envers

leurs parents et envers ceux qui sont plus âgés qu'eux. L'accomplissement exact des devoirs qu'ils ont comme fils, comme écoliers et comme enfants est la garantie la moins incertaine qu'on puisse avoir du respect avec lequel ils considéreront en leur temps leurs devoirs d'hommes, de pères et de citoyens. »

L'école apprend à connaître le devoir présent; en formant le corps et l'esprit, elle prépare à connaître et à sentir les devoirs futurs. Que peut-elle de plus pour la morale? Une chose encore : il faut former la volonté même. « L'école, qui est un exercice de l'intelligence, doit aussi être un exercice de la volonté; en cela consiste vraiment l'éducation; si l'on manque au devoir, il est bien rare qu'on y manque pour en avoir ignoré l'existence... » (ici l'auteur des Instructions exagère, se contredit et s'égare; mais il continue très bien :) ... « Quels sont nos devoirs, toute la vie, tout ce qui nous entoure nous l'apprend » (je rectifie : pourvu que nous ayons l'esprit juste et des sentiments droits); « ce que la vie ne donne pas, c'est la force de les remplir. C'est cette force qu'il faut faire acquérir à l'enfant, en exigeant sans mollesse, sans transactions, l'accomplissement des devoirs de son âge et de sa condition. » Donc, pour inculquer à l'enfant la pratique de la morale, d'une façon non plus négative pour ainsi dire et indirecte, mais positive et immédiate, à l'exemple du maître, dont nous avons parlé, s'ajoutera l'autorité du maître. L'exemple du maître, aidé des bonnes lectures et d'un enseignement discret et proportionné à l'âge de l'élève, lui apprendra ce qui est bien; l'autorité du maître, la fermeté de sa parole, l'uniformité de ses décisions, l'obligera à faire ce qui est bien; et « quand il aura acquis cette précieuse habitude dans le cercle restreint des devoirs de son âge et de sa condition, il la portera dans ses âges et ses conditions successives, en l'étendant, presque sans s'en apercevoir, aux devoirs plus importants qu'elles lui imposeront ».

Il suit de là qu'un des moyens les plus constants par où s'exerce l'action morale de l'école, c'est la discipline, c'est-à-dire de la part du maître l'habitude de faire respecter le devoir assigné et reconnu, de la part des élèves l'habitude intime de le respecter. L'ordre matériel, la tranquillité, le silence, les signes de déférence et de subordination peuvent être trompeurs. Le maître doit obtenir davantage : l'adhésion sincère de l'écolier aux devoirs de son âge et de

son état. « Il manifestera donc à toute occasion le plus grand mépris pour la dissimulation, l'hypocrisie, le mensonge, et la plus grande estime pour la sincérité et la loyauté; il louera tous les actes qui révèlent ces vertus; il ne négligera pas de faire entendre que la tromperie est aussi inutile que dégradante, et que le mensonge retombe toujours, tôt ou tard, sur la tête du menteur. Si l'on pouvait faire pénétrer au fond de nos populations cette vérité si simple, elle suffirait, tant elle est féconde, à renouveler la vie du pays, à accroître la confiance réciproque, l'esprit d'association, le crédit, le travail, et *l'école rendrait ainsi un service autrement important qu'en répandant la connaissance des lettres de l'alphabet*. Donner à chacun ce qui lui revient, respecter les droits du prochain, s'abstenir de la supercherie, de la méchanceté, de l'envie, chercher à se rendre utile, voilà les sentiments que le maître doit s'appliquer à inspirer à ses élèves, à la faveur de la communauté de vie qu'impose l'école, image de la société, et à l'occasion des rapports que les élèves ont entre eux, avec leurs familles, avec le maître lui-même. Tout cela paisiblement, sans exaltation, surtout sans jamais représenter, ce qu'on ne fait que trop souvent, l'accomplissement du devoir comme un acte de noblesse et de courage. Former des hommes droits, tranquilles, solides, sérieux, voila la fin qu'il doit se proposer d'atteindre... »

J'ai dit en traduisant et en expliquant ces Instructions Générales ce que je pense des idées qu'elles expriment. Le fond en est constitué par les Instructions de 1888, dont M. Baccelli déclare, dans son Rapport, qu'elles sont « un vrai modèle de sagesse pédagogique ». On en a pu juger. Ce manifeste n'apporte pas de vues nouvelles : je dirais presque que c'est par là qu'il brille et qu'il s'impose. Il tire son plus grand intérêt de l'effort qu'il marque vers la coordination pratique de toutes les idées franches et justes qui se sont fait jour à propos de l'école primaire. Il se tient éloigné de toute extravagance utopique, et pourtant, à la différence de la plupart des œuvres du simple bon sens, il n'est point trivial et banalement plat. Il est cohérent et large. Il dégage une idée totale très nette de l'école populaire, une idée très philosophique et très humaine. Il est seulement un peu obscur en ce qui touche à la morale; sur ce point les bonnes choses qu'il dit sont dispersées, et parfois

d'une brièveté timide : c'est pourquoi j'ai dû y appuyer davantage et essayer de montrer les intentions sous les aphorismes, l'unité du système sous la diversité des préceptes. Je ne sais si j'y suis parvenu. A part quelques endroits très fermes sur lesquels j'ai insisté, et qui sont d'ailleurs des plus importants, il me semble que par prudence ou par bonne volonté, par désir de satisfaire également les nombreux guérisseurs de l'école primaire, les vendeurs charlatanesques, plus ou moins convaincus, de « morales populaires » variées, les Instructions ne font pas preuve d'autant de décision sur la morale que sur l'enseignement proprement dit ; elles sont trop disposées à emprunter à toutes les méthodes, à accepter tous les expédients. Peut-être ai-je tort de m'en plaindre : l'esprit qui animera l'école ne sera jamais trop large, et l'éclectisme, lorsqu'il s'agit de pratique morale et non de doctrine, vaut mieux que sa réputation. De plus, que les idées morales des Instructions ne se fondent pas dans un tout assez fortement cimenté, cela importe assez peu, puisque la direction principale en apparaît encore. L'impression de l'œuvre reste entière et une, et c'est l'essentiel ; car le but de ces Instructions Générales est de définir dans ses grandes lignes seulement — non pas de codifier — la méthode qui doit inspirer l'instruction élémentaire, d'exprimer — non pas de préciser en l'appliquant — l'esprit qui doit conduire et organiser toute la vie de l'école. C'est aux « Instructions Spéciales » et aux Programmes qu'il appartient de le traduire dans les détails.

(A suivre.) E. HAGUENIN.

LE CERTIFICAT D'APTITUDE

A L'ENSEIGNEMENT DU CHANT DANS LES ÉCOLES NORMALES ET DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES[1].

Deux degrés ont été établis dans les examens pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement du chant.

Dans le *Degré élémentaire*, les épreuves comprennent :

Une *rédaction* sur une question d'enseignement musical ne dépassant pas les programmes des écoles normales et des écoles primaires supérieures;

Une *dictée musicale* facile, vocalisée sans accompagnement, phrase par phrase, chaque phrase étant de deux mesures;

Une *leçon pratique* d'enseignement musical au tableau noir, qui est tirée au sort par le candidat, et qu'il peut préparer en loge pendant qu'un autre candidat subit l'examen oral;

L'exécution, à première vue, d'un *accompagnement simple* sur le piano ou sur le violon ;

L'exécution d'un *chant classique*, avec paroles, choisi et étudié à l'avance par le candidat; et la présentation d'une liste de *dix chants scolaires* appropriés aux écoles primaires, dont l'un devra être chanté de mémoire par le candidat, en prenant le ton avec le diapason;

Des interrogations, d'un caractère élémentaire, sur *la théorie musicale* ;

La lecture à première vue d'un *solfège* en clef de *sol* ou en clef de *fa*, sans accompagnement.

Le *Degré supérieur* comprend les mêmes épreuves, mais les candidats ont, en outre :

A réaliser à quatre parties une *basse donnée* et chiffrée.

---

1. Extraits d'un rapport adressé à M. le ministre de l'Instruction publique par M. Jost, inspecteur général et président du jury d'examen.

A *écrire une basse sous un chant donné;* si cette basse est chiffrée, ou réalisée pour le piano, ou encore à quatre parties vocales, la commission d'examen en tiendra compte dans la note donnée;

A *transposer* l'accompagnement sur le piano ou le violon;

A répondre sur l'*histoire de la musique*.

***

Ces épreuves écrites, orales et pratiques ont eu lieu aux dates indiquées par M. le ministre et se sont passées avec la plus parfaite régularité.

Les renseignements statistiques.

Il n'est pas sans intérêt, avant d'entrer dans le détail de l'examen, de donner quelques indications sur le nombre et sur l'origine des candidats qui se sont présentés et de ceux qui ont été reçus.

Pour le Degré élémentaire, il s'est présenté 69 candidats, savoir :

a) 26 aspirants, parmi lesquels :

7 instituteurs publics, dont 4 ont été admissibles et 3 admis définitivement;

4 élèves de l'École de Saint-Cloud (futurs professeurs d'école normale), dont 3 ont été admis;

1 professeur d'école normale, qui a été admissible;

1 maître-répétiteur de lycée, qui a été admis;

13 professeurs spéciaux de chant, dont 3 ont été admissibles et 1 admis.

Soit 26 aspirants, dont 12 ont été admissibles et 8 admis définitivement.

b) 43 aspirantes, parmi lesquelles :

3 institutrices publiques, dont 1 a été admissible et 1 admise;

1 professeur d'école normale;

39 maîtresses spéciales de chant, dont 15 ont été admissibles et 11 admises (6 de Paris, 5 de la province);

Soit 43 aspirantes, dont 16 ont été admissibles et 12 admises.

Pour le Degré supérieur, le nombre des candidats était de 31, savoir :

c) 4 aspirants, dont aucun n'est arrivé à l'admissibilité;

d) 27 aspirantes, dont 12 ont été admissibles et 10 admises,

toutes maîtresses spéciales de chant ou de piano (7 de Paris, 3 de la province).

Le personnel enseignant primaire.

Pour le Degré élémentaire — aspirants — le jury a été heureux de constater que les maîtres de l'enseignement primaire sont sortis avec honneur d'un concours où la moitié des candidats étaient des professeurs spéciaux de musique. Le premier en tête est un instituteur, comme aussi le n° 4; et les n°s 2 et 3 sont des élèves de Saint-Cloud, futurs professeurs d'école normale. C'est un résultat que le jury signale avec une particulière satisfaction; il constitue un progrès considérable sur les années précédentes.

Aussi espérons-nous que le nombre s'accroîtra chaque année, des instituteurs et professeurs d'école normale qui voudront posséder ce diplôme, et contribuer ainsi, avec plus de conviction et de compétence, à la propagation, par nos écoles primaires, du chant populaire et patriotique en France.

LES EXAMENS DU DEGRÉ ÉLÉMENTAIRE.

L'examen écrit.

Le texte suivant a été envoyé par M. le ministre pour la rédaction française :

Vous êtes professeur de chant dans une école normale.

Au moment où les élèves de 3e année vont quitter l'établissement, vous leur rappelez, dans une dernière leçon, l'esprit général et les points essentiels du programme des trois années, qu'ils ont étudié sous votre direction.

Vous signalez, dans ce programme, les parties qui ont particulièrement contribué chez vos élèves à l'éducation du goût.

Vous leur adressez, en terminant, quelques conseils appropriés au milieu où, prochainement, il s'agira, pour eux, d'appliquer les leçons reçues à l'école normale [1].

---

1. Pour montrer aux lecteurs de ce compte rendu et aux candidats futurs comment cette épreuve essentielle, qui est en même temps une composition de français et de pédagogie, doit être comprise, nous reproduirons ici le texte des compositions données en 1896 et en 1897 :

Session de 1896. — Exposez, dans une lettre au recteur de l'académie, quelle place vous faites, dans vos leçons de chant aux trois années d'une école normale, à la théorie, aux exercices, aux exécutions chorales,... et dites comment vous graduez ces diverses parties de votre programme d'enseignement.

La grande majorité de ces rédactions manquaient de plan.

Il semble cependant que, en présence de ce texte très net, très défini, le développement se trouvait très clairement indiqué.

Le plan dans la rédaction française.

Les candidats devaient tout d'abord, dans cette dernière leçon résumant toutes les leçons précédentes, parler de l'*esprit général* du programme d'enseignement, et faire ressortir le caractère élémentaire de l'enseignement du chant à l'école normale. Il ne s'agit pas, en effet, de former des musiciens de profession, mais des instituteurs et des institutrices qui aiment le chant, qui en comprennent toute l'importance comme moyen de culture morale et patriotique, qui ne perdent jamais de vue son caractère populaire, qui savent, et nous le disent, qu'à l'école primaire, l'objectif n'est pas, comme au Conservatoire, de former des chanteurs, mais de faire en sorte que le chant fasse partie de la vie même de l'école. C'est le chant choral qu'il faut cultiver ici, avant tout, puisque celui-là seul, on l'a dit, « répond à ces instincts de solidarité, de communion, d'harmonie collective qui sont parmi les plus précieux à cultiver ».

Après avoir développé ses idées personnnelles sur ce premier objet, le candidat pouvait passer aux *points essentiels du programme* des trois années; insister, par exemple, sur l'étude du solfège, sur la nécessité de la lecture à vue; sur le développement de l'analyse musicale, par des dictées très simples, très élémentaires, très faciles; sur l'utilité qu'il pourrait y avoir d'étudier un

---

Session de 1897. — Une fête se prépare dans un chef-lieu de département où se trouvent deux écoles normales avec leurs classes annexes, deux écoles primaires supérieures (garçons et filles) et un certain nombre d'écoles primaires élémentaires (garçons et filles.)

Le maire songe à une exécution chorale, et il pense que, grâce à la réunion de tous les éléments dont les maîtres de ces écoles peuvent disposer, il est possible d'organiser cette exécution d'une façon très imposante.

Les professeurs, vos collègues, réunis en commission, vous ont choisi pour rédiger un travail préparatoire.

Rédigez ce rapport, et dites :

Quelles dispositions générales vous vous proposez de prendre;

Quelle part vous ferez aux différentes écoles, séparées ou réunies;

Quels morceaux vous conseillez de choisir, et comment on les étudiera.

instrument, de préférence le violon, pour diriger les exercices et accompagner les chants scolaires sans fatigue pour la voix.

Il fallait montrer ensuite comment le maître fait l'*éducation du goût*, d'abord par le choix de chants et de chœurs à la portée des enfants du peuple, ni très savants ni très compliqués, harmonieux. d'une facture simple; puis par l'observation des nuances qui font valoir et sentir la beauté de la mélodie.

Enfin, le candidat devait montrer, dans le dernier paragraphe de sa composition, quels sont *les conseils pratiques* donnés par le professeur pour diriger les élèves-maîtres dans l'application des leçons reçues à l'école normale.

Le rôle du chant à l'école primaire.

Quelle place faut-il faire au chant à l'école primaire? Doit-on seulement l'enseigner aux heures marquées au programme, comme la géographie, le calcul, le dessin? N'y a-t-il pas avantage à ouvrir, chaque jour, la classe du matin par un chant d'ensemble, qui élèverait l'âme des enfants, qui y laisserait une impression de saine poésie, impression d'autant plus profonde qu'elle est collective et ressentie par tous. Ce serait la prière de l'école laïque.

N'est-il pas nécessaire, pour cela, que l'élève-maître emporte de l'école normale un répertoire très varié de nombreux chants scolaires, populaires, patriotiques, appropriés à toutes les circonstances de la vie, qu'il fera chanter tout le long de l'année, et qui passeront de l'école dans la famille, de la famille dans l'atelier, de l'atelier dans la rue, de la rue au régiment, où ils se substitueront aux inepties ou aux obscénités qu'on y entend trop souvent?

Ne convenait-il pas aussi d'insister sur certaines recommandations pratiques, par exemple de ne pas faire durer trop longtemps les exercices de chant, d'éviter la fatigue, d'empêcher les enfants de crier.... puis, de prendre l'habitude d'ouvrir toutes les conférences d'instituteurs par un ou plusieurs chants exécutés par les enfants de l'école où se tient la réunion, voire même par un choral chanté par les instituteurs eux-mêmes, sous la direction de l'un d'eux; enfin, de grouper les anciens élèves, les adolescents, les adultes et les jeunes hommes pour l'organisation d'une petite société chrorale dans chaque commune?

Malheureusement un très petit nombre de candidats, une ou deux parmi les quarante-trois aspirantes, trois ou quatre parmi les vingt-six aspirants, ont suivi, je ne dirai pas ce plan, mais un plan. Trop peu paraissent savoir ce que c'est qu'une école normale, et cependant ils briguent « le certificat d'aptitude à l'enseignement du chant *dans les écoles normales* ». Ils n'ont pas vu que les élèves-maîtres, à qui ils distribuaient des conseils, seront, au lendemain de cette conférence d'adieu, des maîtres à leur tour, responsables de l'enseignement qu'ils répandront. Beaucoup d'entre eux semblaient réciter des lieux communs tout prêts à être mis dans une composition sur n'importe quelle question musicale.

Aussi la moyenne des notes obtenues était-elle faible : 6,28 pour les aspirantes, malgré une note 16 et une autre 19; 10,92 pour les aspirants, pour lesquels 7 notes, sur 26, sont supérieures à 10, une atteint 18, et deux vont jusqu'à 16.



En parlant plus haut de l'utilité d'établir un plan, avant d'écrire une composition française, je n'apprenais rien de neuf aux candidats. Pourquoi le nombre est-il si restreint de ceux qui négligent de donner à leur travail cette méthode et ce cachet personnel qui en fait la valeur?

Dans une seule copie, celle d'un aspirant, l'exposé est précédé de ce canevas si utile pour fixer les idées. Le voici textuellement :

Plan.

I. — Entrée en matière.

II. — Esprit général :

a) N'a pas pour but de faire précisément des artistes consommés; mais de mettre à même de donner une saine éducation musicale;

b) Inculquer le goût musical, afin que plus tard ils le fassent entrer dans les masses.

III. — Points essentiels :

a) Solfège — avec tous les exercices qu'il comporte;

b) Dictée musicale;

c) Théorie;

d) Développement des facultés esthétiques;

e) Choix des chœurs.

IV. — Parties qui ont le plus contribué à l'éducation du goût :

a) Exercices d'intonation, de diction, émission vocale, respiration : — pourquoi ?

b) Dictée musicale ; — pourquoi ?

c) Développement des faculté esthétiques ; — pourquoi ?

d) Choix des chœurs et exécutions chorales ; — pourquoi ?

V. — Conseils sur ce qu'ils auront à faire :

a) Ne pas oublier que leur auditoire se composera de tout jeunes enfants, qui ne viennent généralement à l'école que peu de temps ;

b) Etablir un programme intelligemment agencé et surtout méthodiquement gradué ;

c) Eviter la fatigue ;

d) Ne pas donner à leur leçon un air de pédantisme : faire en sorte que les enfants se la représentent plutôt comme une récréation au milieu de leurs études ;

e) Bien classer et grouper les voix ; — surveiller les accents locaux ;

f) S'efforcer de développer le goût musical par tous les moyens à leur disposition : choix des chœurs ; airs locaux ; groupement des élèves au sortir de l'école pour l'organisation de petites sociétés chorales.

Conclusion : Le jour où ce résultat aura été atteint — *le goût musical dans les masses* — on aura moralisé la France.

Voici encore quelques extraits de la copie de l'aspirante qui a mérité la note la plus élevée. Ils montrent que si beaucoup sont restées au-dessous de ce qu'on était en droit d'attendre de *professeurs*, quelques-unes ont traité la question d'une façon vraiment magistrale, avec ordre, avec méthode, en une langue claire, correcte, parfois élégante.

. . . .

... Car, mesdemoiselles, il ne faut pas nous le dissimuler : à ce point de vue nous sommes très en retard sur les autres nations.

Aux États-Unis, par exemple, même dans les villes où l'instruction musicale n'est pas obligatoire, les enfants apprennent à chanter dès l'âge de trois ans, et arrivent dans la suite à exécuter des chorals difficiles. Dans d'autres pays, plus rapprochés de nous, les écoles du dimanche sont de puissants moyens de propager l'étude de la musique.

En Allemagne, surtout, ce goût est tellement répandu qu'on peut le dire « inné » chez les individus de cette nation : aussi est-ce chez nos voisins d'outre-Rhin que nous trouvons les premières institutions chorales *(Liedertafeln)* ; c'est encore dans leurs universités que nous voyons continuer auprès des étudiants l'enseignement musical, très élevé alors, puisqu'il embrasse même l'étude du contrepoint et de la fugue.

En Belgique, en Hollande, en Suisse, un développement analogue est donné à la science du chant, et tout spécialement du chant choral. Est-il besoin de vous rappeler encore combien nos oreilles furent charmées à l'exposition de 1878 par les magnifiques chœurs exécutés par les étudiants de l'université d'Upsal?

Si j'ai fait cette digression, c'est afin de vous exciter, mesdemoiselles, à faire tous vos efforts pour que la France ne reste pas aussi en arrière de toutes ces tentatives heureuses, qu'elle l'a été jusqu'à présent. Je vous l'ai répété maintes fois au cours de nos leçons : c'est à vous qu'il appartient de réparer cette lacune, et d'accélérer autant que possible la marche des études musicales dans nos écoles.

C'est cette idée générale qui a dominé toutes nos leçons.

. . . .

... L'éducation du goût a donc été faite chaque fois que nous avons trouvé l'occasion de respecter les *accents*, les *nuances*, le *mouvement* d'un morceau, chaque fois que nous lui avons donné son caractère propre en un mot.

Et qui aurait su mieux la mener à bonne fin que ces chœurs que nous exécutions chaque semaine, voire même les chants scolaires que vous répétiez souvent, les petits accompagnements et les leçons de solfège dans lesquels vous vous efforciez de mettre toute l'expression nécessaire.

J'insisterai, mesdemoiselles, tout particulièrement sur les « chœurs » ; car ils me semblent être la manière la meilleure, et en même temps la plus agréable, de former le goût.

Vous rappelez-vous, par exemple, la simplicité naïve que je réclamais de vous dans ce charmant petit fragment à trois voix du *Jeu de Robin et de Marion*, d'Adam de la Halle, et comme cette musique claire et primitive gagnait à être exécutée sans grands éclats de voix, sans grands effets de nuances, tout uniment, avec son caractère de chanson populaire.

N'avez-vous pas encore présents à la mémoire les conseils que je vous donnais à propos de la force, de l'ampleur et de la majesté dont est empreint le *Chantons victoire*, de Hændel (Judas Macchabée); le rythme qu'exigeait la « Marche des rois » de l'*Arlésienne*, de Bizet, ou la gracieuseté que réclament les petits duos de Mendelssohn. Enfin, la semaine dernière encore, la *Chanson du Grand-Père* de Saint-Saëns était l'occasion pour moi de vous faire observer bien des qualités de goût. Plusieurs d'entre vous, je le sais, se montrèrent fort étonnées qu'on « restât aussi longtemps » sur un morceau « aussi facile ».

Mais, mesdemoiselles, la plus facile des compositions demande à être exécutée « comme il le faut », et ce n'est pas le faire que se borner simplement à respecter la mesure et l'intonation ; la musique est l'art de charmer l'oreille par des sons, et d'exprimer dans un langage qui lui est propre les idées et les sentiments : elle doit donc être animée

et vivifiée par le style, par le goût, comme la parole par l'inflexion de la voix, la ponctuation, la bonne diction.

. . . .

... Puis et ce sera ma dernière recommandation, ayez soin de varier vos choix. L'enfant veut être intéresés; son jeune esprit mobile aime le changement et ne supporte pas la monotonie : le même chant, fût-il excellent, trop souvent redit, arriverait à ne plus être apprécié par les petits exécutants, et la leçon ne deviendrait bientôt plus qu'un ennui.

Tout ce qui concerne « l'enseignement » en lui-même, encore une fois, le programme vous l'indique; il s'agit pour vous de l'interpréter avec intelligence. Je désire de grand cœur que mes conseils et mes leçons vous aient beaucoup aidées à accomplir une partie de la belle mission qui vous échoit; et laissez-moi en terminant, mesdemoiselles, vous dire que dans ce domaine, qui va maintenant être le vôtre, la poésie doit avoir sa place, et que « c'est le chant qui est la poésie de l'école ».

La dictée musicale.

La *dictée musicale*, préparée par M. Paul Vidal, était très simple, très rythmée, très méthodique; et elle a été fort bien vocalisée par Mlle Hénault, pourvue du certificat d'aptitude, qui depuis plusieurs années est chargée de cet office.

Voici cette dictée :



Dans cette épreuve, les progrès sont réels sur les années précédentes. Il est vrai que les notes obtenues par l'ensemble des candi-

dats sont très inégales, et parcourent toute l'échelle des points de 0 à 20. Mais la moyenne est 10,39 pour les aspirantes, et 12,50 pour les aspirants.

En ne prenant que les admissibles, je trouve une moyenne de 14,53 pour les aspirantes et 15,91 pour les aspirants, ce qui dénote un examen fort satisfaisant.

L'admissibilité.

Après avoir corrigé ces deux importantes épreuves, la Commission a déclaré admissibles à l'examen oral, 13 aspirants et 16 aspirantes qui avaient fait convenablement les deux compositions et réuni la moyenne 20 prescrite par les règlements.

L'examen oral.

Les cinq épreuves ont eu lieu dans l'ordre indiqué plus haut.

La leçon.

Dans *la leçon au tableau noir*, le jury demande aux candidats non pas ce qu'ils savent, — ceci sera l'objet des interrogations qui vont suivre, — mais ce qu'ils savent enseigner, et comment ils enseignent.

Ici, ce sont les instituteurs et les institutrices qui font preuve du plus de clarté. Ils savent faire une leçon; leur exposé au tableau est précis; on voit, en les écoutant, que, s'adressant d'ordinaire à des enfants, ils comprennent la nécessité de bien établir leur point de départ et d'aller toujours du connu à l'inconnu: ils regardent leurs auditeurs, ils possèdent la matière, ils parlent avec netteté; ils soutiennent l'attention; la leçon est écoutée et profite.

Les maîtres et maîtresses libres, qui ne s'occupent que de musique et de chant, et qui pour la plupart n'ont jamais enseigné, étaient sensiblement inférieurs à leurs camarades, et manquaient d'esprit pédagogique et de méthode. Bien que la commission leur eût donné une demi-heure pour préparer la leçon, cette leçon n'était pas faite : ils récitaient un devoir par cœur, comme l'aurait fait un élève.

Voici les textes des leçons données :

La première leçon de théorie dans une école primaire.
Le bruit et le son ; classement des sons musicaux.
Des intervalles contenus dans la gamme majeure.
Les notes tonales ; leurs harmoniques ; noms des degrés de la gamme.
De la formation de la gamme diatonique.
Les altérations constitutives et accidentelles.
L'unité de mesure ; l'unité de temps (mesures composées) ; divisions régulières et irrégulières des temps (mesures composées).
Du dièse ; formation des gammes dans l'ordre des dièses.
Les principales mesures simples ; les principales mesures ternaires ; exemples.
De l'influence des altérations accidentelles sur la tonalité.
Du rythme ; temps forts, semi-forts et faibles.
La première leçon de musique à l'école normale.
Notes tonales et notes modales.
De la formation de la gamme chromatique d'après la gamme diatonique.
Tableau et division des intervalles simples et redoublés.
Leçon faite dans une école normale sur la gamme mineure ; des différentes gammes mineures.
Valeurs pointées ; silences pointés.
Intervalles et renversements.
Leçon aux élèves d'une école primaire sur les principaux signes et termes employés pour indiquer le mouvement et l'expression.
La syncope ; la liaison ; le contretemps.
De l'influence des altérations accidentelles sur la tonalité.
Indiquer à des élèves de troisième année d'école normale les différents procédés de dictée musicale, applicables à l'école primaire.
Les voix, leur étendue normale ; leurs rapports de diapason.
Des signes employés pour marquer le mouvement, l'intensité, l'expression.
Des valeurs ternaires ; division binaire d'une valeur ternaire et subdivisions ternaires ; division ternaire d'une valeur ternaire et subdivisions binaires ; exemples.
Le mouvement d'un morceau ; termes employés pour déterminer le mouvement ; rythmes consacrés ; le métronome ; son utilité pratique.
Du bémol ; formation des gammes dans l'ordre des bémols.
Étude spéciale de la clé de sol.
Tableau et division des intervalles simples et redoublés.
Les notes tonales ; leurs harmoniques ; noms des degrés de la gamme.
Le système des clés.

La moyenne des notes obtenues dans cette épreuve, qui est. avec le solfège, la plus importante des épreuves orales, n'a été

que de 11 pour les aspirants (malgré quatre notes supérieures à 14), et de 8 pour les aspirantes (dont 3 seulement étaient supérieures à la moyenne, sans dépasser 13).

Aussi la commission croit-elle devoir appeler la plus sérieuse attention des candidats futurs sur la préparation de cette épreuve à laquelle, d'ailleurs, le décret du 29 août 1895 attribue un coefficient double.

L'accompagnement.

L'*accompagnement* que les candidats avaient à exécuter au piano ou au violon était d'une simplicité voulue. Il avait été préparé par M. Julien Tiersot sur un chant scolaire inédit, *l'Aiguille*, tiré d'une mélodie populaire du pays basque.

Cette épreuve a été satisfaisante. Les aspirantes, parmi lesquelles un grand nombre sont maîtresses de piano, ont mérité la moyenne 14,8; les aspirants, pour lesquels l'accompagnement est souvent chose accessoire, sont restés inférieurs à la moyenne (9,92).

Le chant.

L'exécution du *morceau de chant classique* a été au-dessus de la moyenne pour la plupart des candidats. Les choix étaient en général bien compris. C'était du Rameau, du Grétry, du Méhul, du Gounod, du Mendelsohn, du Massenet, du Schumann, du Dubois, du Godard, du Félicien David, du Mozart, du Weber, du Beethoven, du Gluck surtout.

Les chants scolaires.

Nous ne pouvons en dire autant de *la liste des dix chants scolaires* établie par chaque candidat. On ne les a pas toujours pris aux meilleures sources, les choix n'ont pas prouvé chez tous une connaissance suffisante de l'école primaire et de ses besoins. Le discernement fait souvent défaut.

Mais ce que nous reprochons surtout aux candidats, c'est que ces petits chants sont mollement dits.

Un chant populaire appelé à faire vibrer toute une classe

d'enfants ne peut cependant pas traîner sans ardeur et sans rythme sur les lèvres du maître. L'enthousiasme et la vie manquaient, certes, ici ; et pourtant tous ces candidats sont jeunes...

Ne comprendraient-ils pas toute la portée éducative du chant? Ne seraient-ils pas convaincus?... Je le crains! Il leur faudrait quelques-unes de ces leçons avec chants à l'appui, comme sait les faire M. Maurice Bouchor, d'une chaleur communicative, portant la conviction dans les esprits et dans les cœurs.

La théorie.

On savait bien *la théorie musicale*. Ici, le candidat n'a pas à exposer, à ordonner une leçon : il attend les questions de l'examinateur, il se laisse diriger ; c'est un dialogue entre le professeur et l'élève ; et comme les aspirants ont en général étudié « leur théorie » et qu'ils ont de la mémoire, les réponses ont été en général satisfaisantes.

En voici quelques-unes prises au hasard :

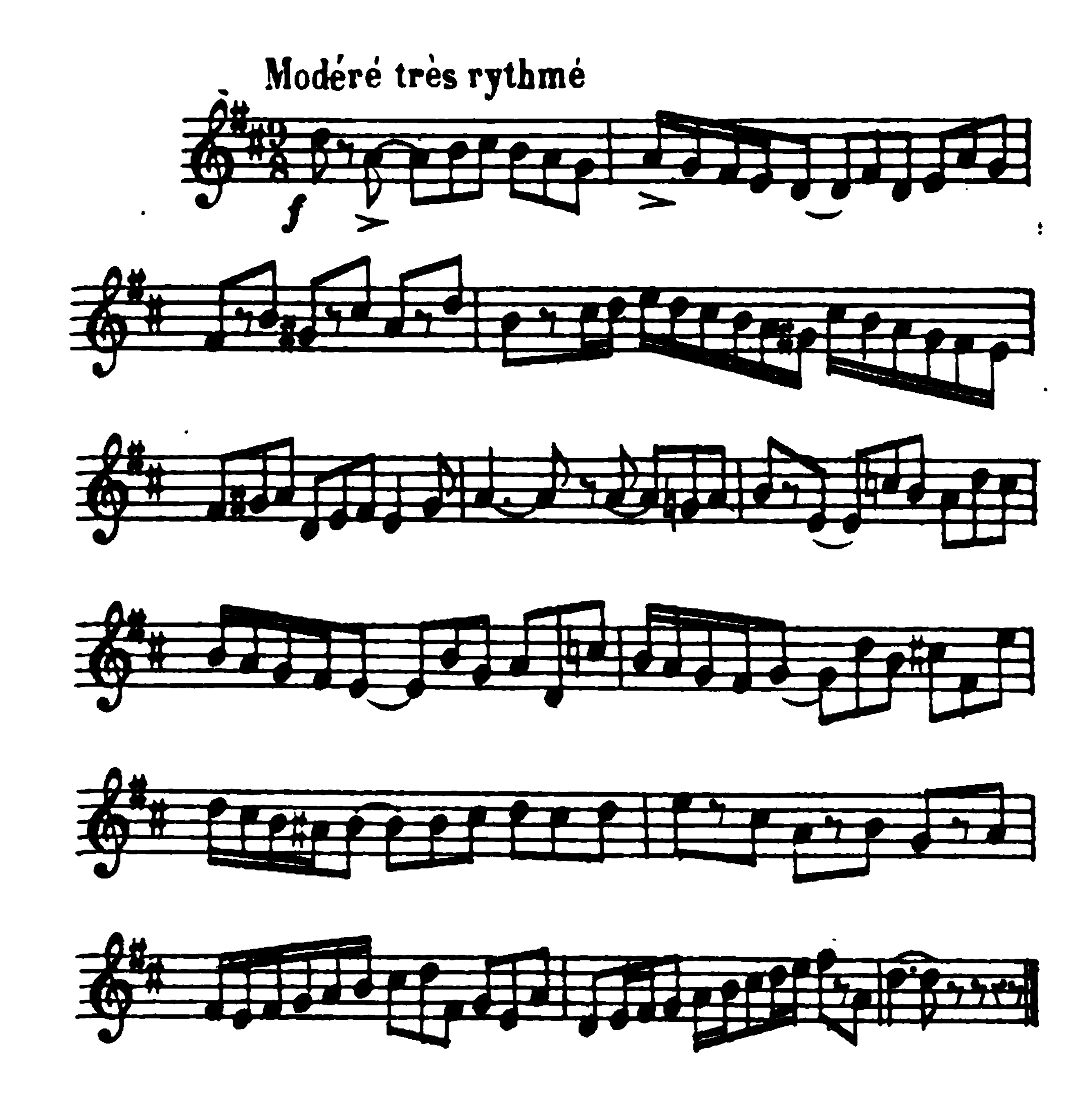
Les intervalles ; — les signes nécessaires pour l'écriture de la musique : portée, clés, mesure, notes, altérations, etc. ; — la formation des gammes par les résonances naturelles ; — les mesures composées ; — le rythme, les syncopes, le contre-temps ; — les irrégularités dans la mesure binaire..., dans la mesure ternaire ; — la formation tétracordale des gammes et de l'ordre des dièses et des bémols ; — la gamme chromatique ; — le triolet, le duolet, le sextolet ; — la gamme mineure et ses différentes formes ; — dans quels tons êtes-vous avec deux dièses à la clé, avec deux bémols à la clé? quelles sont les sensibles de ces deux tons mineurs, etc.? — comment écrit-on un son qui doit durer pendant une mesure entière de 9/8? — les degrés les plus importants de la gamme ; les notes modales ; la dominante, etc., etc., etc.

La moyenne de cet examen s'est élevée à 12, 13.

Le solfège.

Vient enfin l'épreuve qui, après la leçon au tableau, est la plus probante de l'examen oral et pratique, c'est-à-dire le *solfège*, que M. Gabriel Pierné avait été chargé de préparer.

Le voici :



Cette épreuve n'a pas été très bonne. Pas assez de rythme, pas assez de netteté, de justesse et d'intonation. Les candidats battent une mesure vague ; l'articulation est molle.

Le même défaut existe pour l'interprétation des petits chants scolaires ; ils sont débités avec nonchalance par des aspirants qui n'ont pas la notion exacte du chant d'école primaire.

Ce qui manque surtout aux candidats, c'est cette grande habitude de la musique que l'on prend lorsqu'on a l'occasion d'en entendre ou d'en exécuter souvent. Plus la mémoire est peuplée de formules musicales, plus la lecture devient facile. Il serait donc à souhaiter que les candidats eussent souvent l'occasion d'entendre des concerts.

Plus de la moitié des candidats admissibles, 15 sur 28, ont des notes inférieures à la moyenne.

LES EXAMENS DU DEGRÉ SUPÉRIEUR.

L'examen écrit.

La *rédaction française* consistait en une leçon dont voici le texte :

Dans une conférence faite à des élèves de troisième année d'une école normale, le professeur de musique s'applique à définir, à l'aide d'exemples, ce qu'il faut entendre par musique dramatique et par musique symphonique.
Écrivez cette conférence[1].

Ce sujet, comme ceux des années précédentes, exigeait un savoir assez étendu en littérature musicale. Il nous a paru que c'était là ce qui manquait le plus aux aspirants. Ils ont mal défini, ou mieux, ils n'ont pas défini du tout l'art dramatique ni la symphonie. Quelques-uns nous ont donné des fragments notés ou retenus de leurs livres d'études, très peu leurs idées personnelles.

Assurément, on ne peut exiger d'un instituteur ou d'une institutrice de la campagne (ils étaient trois à cet examen) qu'ils soient au courant des exécutions musicales et dramatiques; mais 22 sur 27 aspirantes habitent Paris, et cependant, nous présentent des compositions presque toutes médiocres. 17 sur 31 ont des notes inférieures à la moyenne.

Une seule composition sort de l'ordinaire et nous donne non

1. En 1897, les candidats avaient à traiter la question suivante :
Énumérez les différents genres de la musique dramatique, et marquez par quelques traits les caractères de chacun.
Principales écoles.
Citez, en ce qui concerne le grand opéra, et pour chaque école, le nom de deux ou trois de ses plus illustres représentants, et appréciez très sommairement leurs œuvres capitales.
Quelle est la part de la mélodie et de l'harmonie dans le grand opéra? Donnez des exemples.
Quelles conclusions tirerez-vous des développements que vous venez de nous donner dans votre travail? »
Le texte était le suivant, en 1896 :
Dans une leçon faite aux élèves de troisième année d'une école normale, donnez un aperçu de l'histoire du chant dans ce siècle, en vous plaçant au point de vue des emprunts que vous vous proposez de faire aux différents auteurs pour vos chœurs d'ensemble et pour vos chants scolaires, et dites comment vous graduez ces diverses parties de votre programme d'enseignement?

des réminiscences de lectures faites, mais un travail personnel et original. Nous croyons devoir en donner un extrait :

. . . .

... La musique symphonique, elle, a un tout autre caractère. Ici, plus d'action se déroulant sur la scène aux yeux du spectateur, la musique doit à *elle seule* exprimer des sentiments, nous les faire comprendre et partager. Le sujet a existé dans l'esprit du compositeur, c'est à lui d'utiliser tous les moyens d'expression que possède l'orchestre pour nous initier à l'idée qui l'a inspiré.

La musique symphonique est donc la plus haute expression de l'art musical. Et, par cela même, elle n'a pu éclore dès les premiers âges, ni aussitôt que la musique dramatique, dans laquelle la parole humaine vient, comme nous l'avons vu, servir en quelque sorte d'interprète entre le compositeur et ses auditeurs. Elle ne pouvait se faire jour qu'au moment où se trouveraient à la fois en présence un public dont l'éducation musicale serait suffisante pour qu'il puisse comprendre sans que le sujet lui soit sans cesse rappelé par l'action se passant devant ses yeux, et un compositeur capable à son tour de tirer parti de l'orchestre de façon à en faire un puissant moyen d'expression.

C'est ce que fit Haydn, après que les Bach et les Hændel eurent préparé le terrain des deux côtés; c'est ce que Gossec fit en même temps que lui en France, lorsqu'ils écrivirent tous deux leur première symphonie. L'œuvre de ce dernier passa pour ainsi dire inaperçue.

Là, plus de représentations, ni de décors, ni de costumes, ni rien de ce qui éblouit les yeux. C'est dans une salle de concert, souvent insuffisamment éclairée, que le public recueilli vient entendre les productions symphoniques.

L'œil et l'esprit ne sont plus occupés par le mouvement de la scène, toutes les facultés de l'intelligence sont concentrées sur cet orchestre dont les accents puissamment expressifs vont éveiller en nous des sentiments variés et divers, vont peindre un calme paysage (symphonie pastorale de Beethoven) ou une marche de soldats (symphonie militaire de Haydn), vont témoigner de l'esprit profondément calme et élevé (Beethoven), ou du caractère animé et coloré comme un tableau vénitien (Mozart) de leur auteur.

Un andante plaintif (symphonie en *ut* mineur de Beethoven), suivi d'un menuet animé, nous fait prendre part aux émotions diverses de la vie humaine, et l'é'ément descriptif apporte à tout cela un moyen d'expression de plus.

Mais, mesdemoiselles, je ne vous parle là que de la symphonie pure, et je vous ai dit que ce genre n'était plus maintenant si en honneur, quoique plusieurs de nos compositeurs contemporains se soient livrés avec succès à la composition de ces œuvres.

La symphonie avec chœurs de Beethoven marque une tendance nouvelle de ce genre et c'est cette tendance qui va se développer pour

aboutir à des œuvres telles que *le Désert* et *Christophe Colomb* de Félicien David, dans lesquelles l'orchestre n'est plus appelé seul à nous décrire une action, mais appelle à son aide les voix et les chœurs, sans toutefois y ajouter le mouvement de la scène.

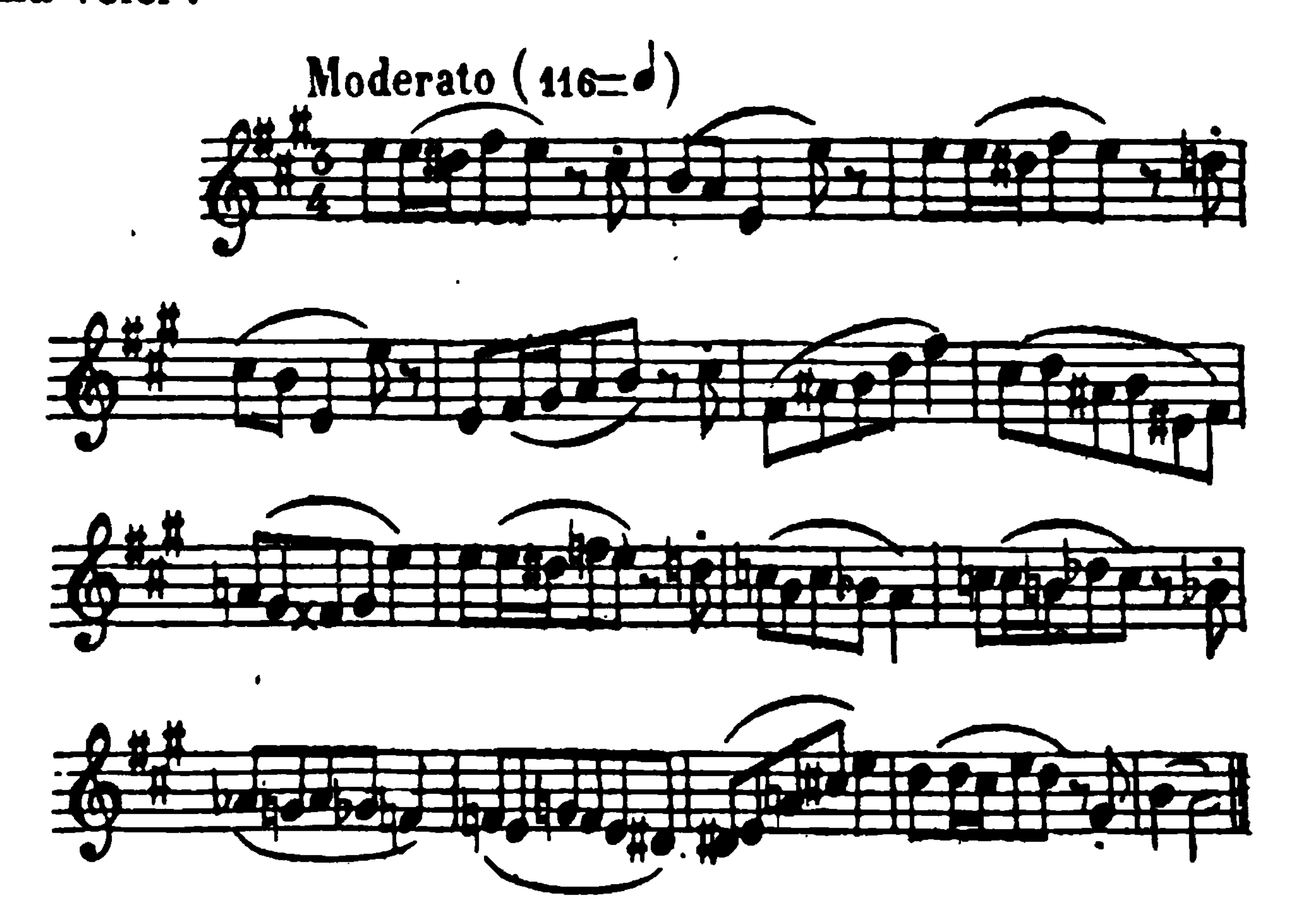
La musique symphonique, c'est aussi, si on le veut, celle des ouvertures, celle des « entr'actes », qui se rattache tout à fait à l'action dramatisée dans les scènes.

. . . .

La *Dictée musicale* avait été préparée, comme la première, par M. Paul Vidal. Elle était plus difficile, naturellement, mais aussi méthodique que celle du degré élémentaire.

Elle a laissé beaucoup à désirer. La plupart des candidats s'y sont perdus pour une question de rythme mal compris. Dix-neuf, sur trente et un, sont restés au-dessous de 10 dans leurs notes...., et cependant, nous avons affaire ici non seulement à des professeurs, mais à des artistes.

La voici :



L'épreuve d'harmonie, préparée par M. Émile Pessard (basse donnée et chiffrée, et basse sous un chant donné), était meilleure, quoique faible encore. Nous relevons en effet, ici encore, seize notes inférieures à la moyenne, et, entre autres, trois notes 4 et une note 1 !

Ces candidats se présentent à l'examen sans préparation suffisante, plusieurs au lendemain de l'obtention du certificat du degré

élémentaire. Ils sont sur place, ils se présentent au hasard, ils comptent sur la chance!...

Aussi plusieurs membres de la Commission pensent-ils qu'il faut être beaucoup plus sévère pour cet examen, *et ne permettre aux candidats de se présenter au degré supérieur qu'un an après avoir obtenu le certificat du degré élémentaire.*

Il serait bon, en effet, d'imposer une année d'études à des candidats qui veulent obtenir le titre surérogatoire du degré supérieur.

L'examen oral.

Les observations faites plus haut sur la leçon au tableau noir s'appliquent également au degré supérieur: trop peu de candidats la font en maîtres. La plupart ont l'air de réciter une leçon, comme des élèves. La leçon n'est pas *faite*. En voici les textes :

L'enharmonie, son utilité, gammes enharmoniques; gammes synonymes; exemples.

De l'altération ascendante du sixième degré dans la gamme mineure, et de ses causes mélodiques.

La première leçon d'harmonie à l'école normale.

La gamme mineure; ses intervalles particuliers.

Des consonances parfaites et imparfaites; des notes tonales et des notes modales.

De la modulation aux tons voisins de la gamme d'*ut* majeur.

Formation des accords consonnants; — renversements (ne pas parler des accords de quinte diminuée).

Division exacte du ton; du tempérament.

Leçon sur les éléments de la transposition.

Accord de quinte diminuée de second degré et de septième degré; notes attractives.

De la modulation d'*ut* majeur à quelques tonalités éloignées.

Division du tempérament,

L'*accompagnement* d'un chant scolaire inédit de M. J. Tiersot *la Source,* d'après un air populaire français, devait être joué d'abord, puis transposé à première vue dans un autre ton. Épreuve facile et convenablement faite.

Les candidats savaient bien également la théorie musicale, comme au degré élémentaire. Cela s'apprend dans les livres. Mais ce qui ne s'y trouve pas, c'est la connaissance des œuvres des maîtres, que plusieurs ignoraient complètement.

Le solfège donné au degré supérieur avait été préparé par M. Gabriel Pierné, comme celui du degré élémentaire.

Le voici :



Exercice moins facile que le premier. Épreuves très inégales.

Si quelques épreuves ont été excellentes, beaucoup d'autres étaient chancelantes et imparfaites, par suite du manque d'accompagnement. L'harmonie ne s'apprend pas sur le papier; les candidats devraient exécuter fréquemment leurs devoirs d'harmonie au piano ou à l'orgue. L'harmonie est aussi la science des rapports de tonalité; s'ils en avaient les formules bien présentes à l'esprit, ils pourraient dans une certaine mesure harmoniser mentalement la mélodie qu'ils déchiffrent, saisir l'enchaînement des modula-

tions et leur raison d'être. Le manque d'accompagnement ne les gênerait plus.

Ceux qui lisent le mieux une leçon modulante sont toujours ceux qui peuvent faire spontanément ce double travail intellectuel.

Épreuve inégale, ai-je dit : les notes varient, en effet, entre 4 et 19.



En somme, l'examen du degré élémentaire était plus satisfaisant que celui du degré supérieur. Là, les progrès sont considérables sur les années précédentes; ici l'on se présente, l'on essaie ses forces sans préparation suffisante, et l'on reste stationnaire.

Mais comme le degré élémentaire importe surtout, puisqu'il vise la clientèle et le chant dans notre enseignement primaire public à tous ses degrés, le jury d'examen a été heureux de signaler à M. le ministre et les efforts du personnel primaire et les progrès réalisés.

Ce personnel primaire arrivera, nous en avons la conviction, à faire l'éducation musicale du peuple, à fonder, par l'école, des mœurs musicales dans un pays où elles ont fait jusqu'ici presque entièrement défaut, et à contribuer ainsi à l'introduction de l'art dans l'éducation populaire.

Je termine ce compte rendu sur les résultats des examens des 30 juin et 4 juillet, en consignant les deux desiderata exprimés par la Commission d'examen :

1° Le premier porte sur l'examen oral dont les cinq épreuves d'inégale importance donnent lieu à des notes d'égale valeur. La *leçon au tableau* a, il est vrai, un coefficient double; mais le *solfège*, épreuve aussi probante que celle-là, est placé sur le même pied que l'accompagnement. Nous voudrions que l'on donnât *à l'accompagnement le coefficient 1/2 et au solfège le coefficient 1 1/2*, ce qui permettrait de réaliser cette amélioration sans toucher à l'article 213 de l'arrêté du 29 août 1895. Le total des 60 points de l'examen oral ne serait pas modifié.

2° Le deuxième est un vœu formulé plusieurs fois déjà par la commission, et repris cette année, sur la proposition de MM. Emile

Pessard, compositeur, professeur au Conservatoire, et Maurice Bouchor, homme de lettres [1]. Il s'agit du *rétablissement de l'épreuve de chant aux examens du brevet supérieur.*

Au brevet élémentaire figurent des questions et exercices très élémentaires de solfège.

Au brevet supérieur, le chant a disparu depuis 1887. Or ce diplôme est considéré par nos candidats-instituteurs et institutrices comme la sanction obligatoire des études faites à l'école normale; et l'on comprend qu'ils portent leurs efforts sur les matières sur lesquelles ils auront à répondre aux examens du brevet. Si vous voulez qu'ils étudient sérieusement le chant, rétablissez l'épreuve de musique à l'examen final.

Cette épreuve pourrait consister :

Ou en questions très élémentaires de théorie musicale et chant d'une ou deux lignes d'un livre de solfège usité dans les écoles;

Ou dans l'exécution d'un chant scolaire, pris sur une liste de dix chants présentée par le candidat;

Ou dans une dictée musicale très simple (blanches, noires, croches, silences) et très courte, qui permette de s'assurer si le candidat a l'oreille quelque peu exercée aux intonations.

G. JOST.

---

1. *Revue pédagogique*, décembre 1897, page 434.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

Épandage et enfouissement du fumier de ferme.

Le fumier de ferme est un engrais d'autant plus précieux qu'il contient tous les éléments nécessaires à l'alimentation des végétaux; on y trouve, en effet, non seulement de l'acide phosphorique et de la potasse, mais aussi des matières azotées. Leur azote fait partie intégrante du carbonate d'ammoniaque soluble dans l'eau et volatile, et aussi d'une matière organique, partiellement soluble dans l'eau alcaline, et donnant au purin sa couleur noire.

Quand la fabrication du fumier est bien conduite, que rapidement on le fait passer des étables ou des écuries à la plate-forme de la cour de ferme, quand on l'arrose avec le purin remonté d'une fosse dans laquelle il est régulièrement recueilli, le fumier conserve tout l'azote que lui apportent les déjections solides et liquides des animaux. Il s'établit dans la masse une fermentation active, élevant la température jusqu'à 60°. La chaleur ainsi dégagée provient d'une combustion lente qui détermine la production d'une grande quantité d'acide carbonique. L'atmosphère confinée dans un tas de fumier bien fait en est très chargée et cet acide carbonique donne une stabilité absolue à l'ammoniaque.

Quand, au contraire, le fumier reste exposé à l'action de l'air, soit au sortir des étables, soit au moment où il est porté aux champs, il perd rapidement la plus grande partie de l'ammoniaque qu'il renferme et même une fraction importante de sa matière organique azotée.

Le carbonate d'ammoniaque possède, en effet, une propriété curieuse : exposé en dissolution à l'air, il se décompose, il se *dissocie*, pour prendre l'expression exacte; l'acide carbonique s'échappe le premier et l'ammoniaque ne tarde pas à le suivre. Cette dissociation ne se produit pas dans une atmosphère d'acide carbonique, mais elle est rapide à l'air. Pour le montrer dans un cours, on place dans un petit flacon bitubulé une dissolution étendue de carbonate d'ammoniaque. Un tube, adapté au flacon

à carbonate d'ammoniaque, plonge dans une dissolutiou d'un réactif très sensible, désigné sous le nom de réactif de Nessler, qui rougit sous l'influence d'une trace d'ammoniaque. Les choses étant ainsi disposées, on dirige un courant d'air au travers du carbonate d'ammoniaque; bientôt, l'ammoniaque est entraînée et le réactif rougit; on vide le flacon et on le remplit d'une nouvelle dose du réactif, puis on substitue au courant d'air un courant d'acide carbonique, on peut longtemps le prolonger, le réactif reste incolore, l'ammoniaque n'est pas entraînée.

Pour éviter la déperdition de l'ammoniaque, il faut donc, ainsi que nous venons de le dire, la soustraire à l'action de l'air et par suite incorporer rapidement les litières salies à la masse en fermentation, où le dégagement d'acide carbonique est abondant.

C'est ce qu'on fait souvent dans les fermes bien tenues, mais on y commet parfois encore une faute, qu'on peut dans bien des circonstances, éviter presque complètement; on laisse le fumier porté aux champs exposé à l'air pendant plusieurs jours, même plusieurs semaines, et ce séjour prolongé est la source de graves inconvénients.

A l'arrière-saison, on transporte le fumier aux champs aussitôt que les attelages sont disponibles; du chariot chargé, ouvert à la partie postérieure, un ouvrier armé d'une fourche à dents recourbées, fait tomber le fumier et le dispose sur la terre en petits tas réguliers nommés *fumerons*. Les hommes habitués à ce travail l'exécutent d'ordinaire avec une grande adresse; ils savent quelles dimensions doivent présenter les tas, quelles distances doivent les séparer pour que la pièce reçoive exactement la fumure qui lui a été assignée. Voici le fumier sur le sol, si, rapidement on l'éparpille, puis qu'immédiatement on l'enfouisse par le labour, on évite toutes les pertes; mais si, au contraire, on laisse les fumerons en place pendant quelque temps et que la pluie arrive, elle s'infiltre au travers de la masse, lui enlève ses parties solubles qui pénètrent dans la terre au-dessous des tas et donnent aux places à fumier une richesse exceptionnelle. Elle apparaît clairement pendant la saison suivante; si c'est du blé qu'on a semé, on le voit dès le printemps plus vert, plus vigoureux, plus haut que celui qui croît aux alentours. Non seulement le champ présente un aspect irrégulier, désagréable à voir, mais, en outre, la paille

acquiert d'énormes dimensions qui favorisent la verse; si le blé reste droit, il mûrit plus lentement que celui des places qui n'ont pas reçu de fumure exagérée; la moisson se trouve retardée et reste exposée pendant plus longtemps à subir les atteintes des orages; les épis laissent tomber des grains, ceux qui persistent subissent une combustion lente, qui porte surtout sur l'amidon; bref, le rendement diminue; rien n'est donc plus dangereux que de laisser sur pied une moisson bonne à abattre.

Si le fumier a été répandu sur une pièce destinée à porter des betteraves, celles qui profitent des engrais accumulés au-dessous des places à fumerons prennent un grand développement, se chargent d'eau et de nitrates et ne renferment que peu de sucre; elles sont de très mauvaise qualité.

Ce n'est pas tout; les fumerons exposés à l'air perdent très rapidement la plus grande partie de l'ammoniaque qu'ils renferment; tous les chasseurs, qui à l'automne ont cherché un lièvre dans les guérets et ont abordé, *à bon vent*, une ligne de fumerons, ont perçu l'odeur de l'ammoniaque qui s'en exhale.

Si pour préciser l'étendue de ces pertes, on place du fumier dans un tube de verre gros et court, qu'on y dirige un courant d'air pur, puis qu'à la suite du tube, on dispose des appareils propres à retenir l'acide carbonique et l'ammoniaque entraînés, on reconnaît que très vite, en deux jours, les deux tiers de l'ammoniaque contenue dans le fumier, s'en échappe; plus lentement, le dernier tiers disparaît à son tour.

Ainsi, le séjour prolongé du fumier à l'air entraîne la déperdition de l'ammoniaque; or celle-ci est un engrais très efficace, elle est absorbée rapidement en nature par les jeunes plantes, ou si elle séjourne dans le sol pendant quelque temps, elle y devient la proie des ferments nitriques qui l'amènent à la forme essentiellement assimilable de nitrates; il est donc tout à fait fâcheux de la laisser s'échapper dans l'atmosphère.

Le séjour prolongé des fumerons sur le champ présente encore un autre inconvénient, la matière organique azotée se brûle à son tour et son azote se dégage à l'état libre. Quand, en effet, on analyse le fumier avant de l'introduire dans le tube où il est exposé au courant d'air continu et qu'on renouvelle l'analyse quelques jours après, on trouve ce fumier infiniment plus pauvre

qu'il ne l'était à l'origine. Après avoir été exposé au courant d'air pendant une quinzaine de jours, le fumier avait perdu du cinquième au quart de l'azote qu'il renfermait.

Sa matière organique se brûle, son carbone se dégage à l'état d'acide carbonique, son hydrogène forme de l'eau, son azote s'échappe en liberté Nous savons, depuis les immortelles recherches de M. Pasteur, que la matière organique présente à l'action de l'air pur une résistance presque complète et que les combustions lentes qui ramènent la matière organique aux formes simples sous lesquelles elle peut de nouveau rentrer dans le cycle de la vie, ne se produisent que sous l'influence des microorganismes qui pullullent de toutes parts.

Le fumier ne fait pas exception. Si, avant de le soumettre à l'action d'un courant d'air, on le stérilise en le portant dans un autoclave à une température de 120°, maintenue pendant deux heures, puis qu'après avoir laissé refroidir le tube à fumier, on y dirige de l'air, on reconnalt que les combustions sont éteintes, l'air entraîne de très petites quantités d'acide carbonique et d'ammoniaque provenant du carbonate préexistant; mais la décomposition complète, avec dégagement d'azote libre, que subit le fumier quand il est chargé de ses microorganismes, cesse absolument. Ainsi, le fumier renferme des ferments assez actifs pour déterminer la décomposition complète de sa matière organique azotée, aussitôt que leur travail est favorisé par un facile accès de l'air atmosphérique.

En résumé, nous voyons que le fumier exposé à l'air perd de l'azote sous deux formes différentes : son ammoniaque s'échappe complètement, ou partiellement, suivant que l'exposition dure plus ou moins longtemps; en outre, une partie de l'azote de sa matière organique s'échappe à l'état libre.

Que faire pour éviter ces inconvénients? Enfouir le fumier aussi rapidement que possible.

D'habiles praticiens, devançant les conclusions qu'on tire des expériences de laboratoire, opèrent ainsi depuis longtemps. Ils envoient simultanément sur la même pièce : les chariots à fumier et les charrues; le fumier est tiré du chariot, éparpillé et immédiatement enterré; dans le sol, il est à l'abri des déperditions; en effet, si le carbonate d'ammoniaque continue à s'y dissocier, l'am-

moniaque est presque intégralement retenue et les combustions ne sont plus assez énergiques pour déterminer ce dégagement de l'azote à l'état libre.

On démontre le premier point par une expérience facile à répéter. Au-dessus d'un lot de fumier logé dans un vase de verre, on introduit une couche de terre de quelques centimètres de hauteur, puis on dirige au travers de la masse un courant d'air et on reconnait que l'ammoniaque n'est plus entraînée; elle s'échappe bien du fumier, mais elle est retenue par la terre.

Pour éclairer le second point, ce n'est plus à une expérience de cours qu'il faut s'adresser, mais aux observations portant sur des terres qui ont reçu du fumier de ferme; ces observations ont été faites en Angleterre par nos vénérables correspondants de l'Institut de France, sir J. Bennet Laws et sir Henry Gilbert. Des pièces de terre ont été, pendant plus de cinquante ans, soumises toujours à la même culture et amendées avec les mêmes engrais; le champ de *culture continue* du blé de Rothamsted est justement célèbre; or, des analyses du sol ont été faites à diverses reprises et, tandis qu'on a trouvé que les parcelles n'ayant reçu que des engrais chimiques ne montrent aucun enrichissement en azote, que tout celui qui leur a été donné sous forme de nitrate de soude, ou de sulfate d'ammoniaque, a été utilisé par le blé, ou entraîné par les eaux de drainage, on constate au contraire que les parcelles sur lesquelles on a répandu du fumier de ferme se sont notablement enrichies.

Le fumier n'a certainement pas dégagé son azote à l'état libre, puisqu'on le retrouve dans le sol, engagé dans la combinaison organique, dont il faisait partie à l'origine.

Il faut donc, toutes les fois qu'on le peut, enfouir le fumier aussitôt qu'il arrive aux champs. Malheureusement cela n'est pas toujours possible. Dans nos provinces de l'Est, où l'hiver est rigoureux, on profite de l'époque où les terres, durcies par la gelée, portent bien les lourds chariots, pour conduire le fumier; or, à ce moment, on ne peut pas labourer. Il est clair qne les conditions climatériques règlent les travaux des champs et que souvent entre deux maux, on doit choisir le moindre; mais dans nombre de parties de la France, l'automne et même l'hiver sont doux et on opère mal, par ignorance.

On charrie d'abord tout le fumier disponible, on le dispose en fumerons et c'est seulement quand ce premier travail est terminé qu'on commence l'enfouissement par les labours. C'est cette méthode qu'il faut abandonner, car elle expose à des pertes sensibles, faciles à éviter, en ne laissant jamais des fumerons séjourner sur les champs.

Il est encore une pratique agricole, très répandue jadis, et qui tend heureusement à disparaître. Quand, autrefois, les intempéries empêchaient de distribuer le fumier avant les semailles, on l'épandait sur les plantes déjà levées, on fumait en *couverture*.

Nous venons de voir que le fumier, exposé ainsi à l'action de l'air pendant toute une saison, perd une grande partie du plus précieux de ses éléments fertilisants, c'est donc le gaspiller à plaisir que de le laisser sur le sol. Cette méthode n'a plus de raison d'être aujourd'hui que nous avons à notre disposition des engrais de commerce. Si on n'a pas pu répandre le fumier en automne, il vaut mieux l'enfouir pour les cultures de printemps et donner au blé du nitrate de soude ou du sulfate d'ammoniaque et des superphosphates, engrais qui peuvent être impunément exposés à l'action de l'air, plutôt que de mettre du fumier en couverture.

En résumé, les cultivateurs doivent savoir que toutes les fois qu'ils laissent le fumier exposé à l'air, soit dans la cour de ferme, soit dans les champs, ils lui font perdre une grande partie de sa valeur fertilisante [1].

P.-P. DEHÉRAIN.

---

1. Les personnes qui s'intéressent à ces études trouveront le détail des expériences que j'ai résumées ici, dans les fascicules de juin et de septembre 1898, des *Annales agronomiques*, tome XXIV.

LECTURES VARIÉES

[De l'ouvrage récemment paru de M. Félix Thomas : *l'Éducation des sentiments*[1], nous détachons, avec l'autorisation nécessaire, ces pages sur le rôle de la pitié dans l'éducation.]

La Pitié.

Nous venons d'étudier la pitié elle-même et de signaler quelles conséquences généralement elle entraîne, il nous reste à montrer quel peut et quel doit être son rôle dans l'éducation.

Et d'abord les enfants sont-ils bien accessibles à ce sentiment? On connaît sur ce point l'opinion de La Fontaine. Elle se résume dans ce vers qu'on lui a si souvent reproché :

Cet âge est sans pitié.

Cette opinion est également celle de La Bruyère : « Les enfants, dit-il, ne veulent point souffrir le mal et ils aiment à en faire. » Enfin, l'auteur de *l'Art d'être Grand-Père*, Victor Hugo lui-même, les juge non moins sévèrement :

J'étais enfant, j'étais petit, j'étais cruel ;
Tout homme sur la terre où l'âme erre asservie,
Peut commencer ainsi le récit de sa vie.

Ailleurs, il nous représente une mère qui agonise pendant que son bébé chante :

La mère allait dormir sous les dalles du cloître,
Et le petit enfant se remit à chanter !

D'où cette conclusion que beaucoup de philosophes et d'écrivains n'ont pas manqué de tirer : c'est que l'enfant, naturellement égoïste, est incapable de compatir aux souffrances d'autrui. Il est difficile, sans doute, de savoir exactement ce qu'éprouvent les tout petits, et quels sentiments les agitent; mais ce qui est absolument certain, c'est que la pitié, de très bonne heure, fait en eux son apparition, et se manifeste par des actes dont le sens n'est point douteux. Que l'on se

1. *L'Éducation des sentiments* (1 vol. in-8°). Alcan et Cie, éditeurs, Paris.

rappelle cette pièce de Musset qui a pour titre *Une bonne fortune*, et qui est l'un de ses plus purs chefs-d'œuvre; le poète vient de perdre son argent au jeu et rêve de quelque aventure :

Comme j'en étais là de mon raisonnement,
Enfoncé jusqu'au cou dans cette rêverie,
Une bonne passa qui tenait un enfant.
Je crus m'apercevoir que le pauvre innocent
Avait dans ses grands yeux quelque mélancolie.
Ayant toujours aimé cet âge à la folie
Et ne pouvant souffrir de le voir maltraité,
Je fus à sa rencontre et m'enquis de la bonne
Quel motif de colère ou de sévérité
Avait du chérubin dérobé la gaîté :
— Quoi qu'il ait fait, d'abord, je veux qu'on lui pardonne,
Lui dis-je, et ce qu'il veut, je veux qu'on le lui donne.
C'est mon opinion de gâter les enfants.
— Le marmot, là-dessus, m'accueillant d'un sourire,
D'abord à me répondre hésita quelque temps,
Puis il tendit la main et finit par me dire :
« Qu'il n'avait pas de quoi donner aux mendiants! »
Le ton dont il le dit, je ne peux pas l'écrire!

Le tableau est trop précis pour avoir été inventé à plaisir. Musset nous raconte ce qu'il a vu et ce qu'ont vu bien souvent ceux qui vivent au milieu des enfants, attentifs à toutes les émotions qu'ils éprouvent.

Il faut cependant reconnaître que, dans bien des cas, nos enfants font preuve d'une insensibilité surprenante; mais quelles en sont les causes? Ces causes se trouvent d'abord dans leur inexpérience. Ils ne savent pas qu'il existe tant d'orphelins sans famille, tant de malades sans secours, tant de deshérités sans consolation... S'ils martyrisent leurs animaux domestiques et font une guerre barbare aux hannetons et aux mouches, est-ce par cruauté native? Nous croyons bien plutôt que c'est par étourderie, par ignorance. Est-ce que vraiment les mouches et les hannetons souffrent? Est-ce que les oiseaux éprouvent de la douleur lorsqu'une pierre les atteint? La preuve que, sur tous ces points, les idées de nos enfants sont très vagues, c'est qu'ils pleurent au moindre avertissement et cherchent à réparer leur faute aussitôt qu'ils la comprennent. Dans une classe que nous connaissons, un élève de sept ans s'amusa un jour à plumer entièrement un pauvre moineau tombé du nid, et qu'il avait recueilli sur sa route. Dès que le maître s'en aperçut, il ne put retenir son indignation et la manifesta devant tous. Le petit coupable, ou plutôt le petit ignorant, parut d'abord très surpris des reproches qu'on lui adressait. A toutes les questions du maître il ne savait que répondre : « Je ne savais pas! » Mais bientôt, se rendant compte de la méchanceté de sa conduite, il fondit en larmes, reprit dans ses mains l'oiseau qui courait tout tremblant sur le parquet, cherchant à réparer ainsi le mal que maintenant il comprenait.

L'insensibilité au moins apparente des enfants tient, en outre, à leur mobilité excessive et à leur incessant besoin d'activité. Les émotions, chez eux ne sont qu'à fleur de peau; un rien les distrait et les repose; c'est pourquoi leur pitié, quand ils en ressentent, n'est jamais de longue durée. C'est de tout cœur qu'ils se désolent en nous voyant malheureux; mais dès qu'un plaisir les appelle, ils oublient leur tristesse et c'est de tout cœur aussi qu'ils se livrent à leurs jeux. Enfin, il faut bien reconnaître que nous contribuons souvent à développer, même chez les petits, l'égoïsme et la méchanceté. Qui de nous n'a jamais vu la mère ou la nourrice armant leur bébé d'un bâton et lui disant : « Frappe Médor », ou : « Frappe Minet! » Et l'enfant frappe, sans malice d'abord, puis, par habitude et, peu à peu, son cœur s'endurcit. Il en arrivera dès lors, si l'on n'y prend garde, à frapper également ses camarades dès qu'ils l'auront contrarié. — Et puis, que de fois encore, en sa présence n'avons-nous pas repoussé, et peut-être durement, le pauvre qui nous demandait l'aumône? Ne soyons donc pas surpris si, dans la suite, il nous imite. Ainsi, ne disons pas que l'enfant est sans pitié par égoïsme et sécheresse de cœur. Il l'est par ignorance. Que son esprit s'éclaire, que l'expérience l'instruise des mots qu'il ne soupçonne pas, et aussitôt le sentiment de compassion, qui en lui sommeillait, s'éveillera, et nous n'aurons plus qu'à le guider. Pour remplir cette nouvelle tâche, c'est à la sensibilité et à l'imagination de l'enfant que nous devons, en premier lieu, recourir. Si nous l'amenons graduellement à réfléchir aux souffrances des autres, à comparer ces souffrances à celles qu'il doit faire, et appeler son attention sur les événements fâcheux qui se produisent dans son entourage, son indifférence primitive bientôt disparaîtra. Il apprendra non seulement à connaître les maux qui le peuvent frapper, mais encore à s'y associer et à les plaindre. En outre, puisque la pitié est contagieuse, montrons-nous nous-mêmes pitoyables aux malheureux, et que notre pitié aille de préférence à ceux que la nature a cruellement déshérités, car plus que tous les autres ils ont droit à nos secours. En nous voyant agir ainsi, et, à l'occasion, en nous entendant expliquer les motifs de notre conduite, nos enfants chercheront à nous imiter et, insensiblement, ils s'amélioreront.

Toutefois, quelque importante que soit l'influence de l'exemple, on ne saurait s'en remettre uniquement à lui du soin d'inspirer la bonté. Il faut que nos enfants soient discrètement amenés à faire preuve de bon cœur, afin que leurs intentions ne restent pas stériles. Ils sont donc sages, les parents qui les encouragent à former avec leurs jeunes amis des associations charitables. Nous connaissons plusieurs écoles où, sur ce point, ont été réalisés des progrès admirables. Sous l'inspiration des maîtres, les élèves ont créé de véritables caisses de secours au profit des malheureux du quartier ou du village. Est-il rien de plus moralisateur que cette ligue d'un nouveau genre contre la souffrance et la misère? Enfin, un moyen efficace de fortifier les sentiments

généreux que nous avons fait naître, c'est de combattre énergiquement toutes les tendances qui leur nuisent. Peut-être ne faisons-nous pas une guerre assez soutenue à ces travers trop communs : la manie de faire de l'esprit aux dépens des autres; celle de se moquer de leurs infirmités ou de leur ignorance: ces travers ne pouvant se développer, en effet, qu'aux dépens de nos sentiments les meilleurs. Il est cependant un écueil contre lequel nous devons être en garde. Nous voulons que nulle souffrance ne trouve nos enfants insensibles, mais il nous faut vouloir aussi que cette sensibilité ne dégénère pas en sensiblerie, car si une sensibilité saine est le meilleur auxiliaire du devoir, une sensibilité maladive en est souvent l'ennemie.

LA PRESSE ET LES LIVRES

La criminalité infantile et l'obligation scolaire. — Dans un article de la *Revue philanthropique*, M. le Dr H. Thulié étudie la question des mesures à prendre contre le développement de la criminalité infantile. A son avis, la première mesure consisterait dans une application plus stricte de l'obligation scolaire; car on ne peut nier l'influence moralisatrice de l'école. Les considérations présentées par M. Thulié sont intéressantes à relever. Nous les résumons ci-après.

L'auteur part de ce principe que « l'école buissonnière est une des causes les plus fréquentes de la perversion morale des jeunes enfants. C'est dans leurs promenades irrégulières que les mauvais écoliers prennent le plus ordinairement les habitudes vicieuses des petits vagabonds qu'ils rencontrent et fréquentent. Empêcher les enfants normaux d'être corrompus et détraqués par le contact de petits malheureux atteints de dégénérescence héréditaire ou acquise est une des premières mesures à prendre contre la criminalité juvénile. »

On avait pu espérer, lorsque la loi du 28 mars 1882 sur l'instruction obligatoire fut votée, que, grâce à elle, tous les petits Français seraient soustraits au moins pendant la plus grande partie du jour, au vagabondage funeste. — Malheureusement la fréquentation scolaire est loin d'être régulière dans un trop grand nombre de communes, « et ces réfractaires de l'école, ce sont justement les petits malheureux qui, à tous les points de vue, en auraient le plus besoin ».

« Le Conseil municipal de Paris a constaté, en 1896, dit M. Thulié, que sur 225.000 enfants de six à treize ans, 20.000 au moins ne vont pas à l'école. Pour toute la France 89 0/00 seulement des enfants inscrits la fréquentent avec continuité; il y a donc 600.000 enfants sur 5.545.000 qui échappent à l'obligation et dont les parents n'obéissent pas à la loi. »

Deux raisons, suivant l'auteur, expliquent cette distinction. La première « et la plus étonnante avec les dépenses faites », c'est le manque de place dans les établissements scolaires à Paris; des places font défaut pour des milliers d'enfants. Or, c'est parmi les enfants qui ne vont pas à l'école que se recrutent principalement les délinquants mineurs. Ainsi que le démontre la statistique du Ministère de l'intérieur en 1893, le plus grand nombre des jeunes détenus sont ignorants : deux sur cent possédaient l'instruction primaire, 36 0/0 étaient complètement illettrés. »

... Mais eut-on le nombre d'écoles nécessaires, les places fussent-elles plus nombreuses qu'il n'y a d'élèves pour les occuper, on trouverait encore par les rues et par les chemins des petits vagabonds, des petits mendiants, tous jeunes candidats à la correctionnelle ou à la cour d'as-

sises. L'école est légalement obligatoire, mais dans le fait y va qui veut, car la seule sanction de l'obligation est l'admonestation infligée aux parents ou l'affichage à la mairie en cas de récidive, peines qui ont d'autant moins le don d'effrayer les populations qu'elles sont très rarement infligées. Quant à la peine de l'emprisonnemeni prévue par l'article 14 de la loi du 28 mars 1882, elle n'est absolument jamais appliquée ».

M. Thulié cite, à ce propos, l'exemple de l'Angleterre où la sanction de l'obligation est beaucoup plus rigoureuse. « Des fonctionnaires spéciaux ont été chargés de veiller à la suppression de l'école buissonnière. Ils parcourent les rues, arrêtent les enfants qui flânent et procèdent à leur envoi dans une école industrielle *(Industrial School)*, la dépense étant à la charge des parents si leur situation le permet, à la charge de l'administration si leur pauvreté est démontrée. Ces fonctionnaires portent le nom de *boy's beadles*, bedeaux d'enfants et viennent ainsi en aide aux malheureux parents des petits insoumis qui se livrent au vagabondage; car il faut reconnaître que l'on peut recommander à des parents aisés de mieux surveiller leurs enfants, cela leur étant possible, mais que ces recommandations sont inutiles et presque ridicules vis-à-vis d'ouvriers laborieux que leur travail tient éloignés de leur domicile et qui ont le malheur d'avoir des enfants indisciplinés. »

Si la sanction pénale de la loi sur l'obligation est insuffisante, suivant M. Thulié, au moins il demande qu'elle soit appliquée intégralement. « Toutefois, en attendant l'amélioration nécessaire de la loi et puisque les *boys' beadles* n'existent pas en France, puisque les membres des sociétés privées de bienfaisance n'ont aucune autorité pour s'emparer des petits vagabonds, puisque d'ailleurs il y aurait quelquefois danger pour les personnes dévouées, si l'enfant résistait et protestait, soit que les parents surviennent, soit que la foule prenne parti pour le petit réfractaire de l'école, il faut de toute nécessité que les agents de l'autorité aient la mission de s'emparer des enfants qui vagabondent pendant les heures de classe. Pour être conduits où? Dans leur famille d'abord, à laquelle on fera connaître la conduite de l'enfant; après plusieurs récidives, au commissaire de police, ou à tel fonctionnaire qu'une loi devra désigner.

Mais que l'enfant se livre au vagabondage soit par la négligence ou la volonté de ses parents, soit par indiscipline, que fera-t-on de lui quand il aura été pris? En Angleterre, on le conduit dans une *école industrielle (Industrial School)* et si le petit vagabond est en même temps un délinquant, dans une école de réforme *(Reformatory School)*. Pour ces écoles comme pour beaucoup d'autres institutions, c'est de la France qu'est partie l'idée et c'est en France que s'est faite la première application d'une méthode pour le redressement moral des enfants vicieux ou coupables. C'est en Angleterre que cette aplication s'est systématisée, devenant une institution d'État, puisque l'État subventionne ces écoles et s'en sert. »

M. Thulié donne des renseignements intéressants, mais un peu en dehors du cadre de cette Revue, sur l'organisation et le fonctionnement de ces écoles industrielles, des écoles de réforme et sur les moyens employés pour l'amendement des jeunes enfants vicieux ou indisciplinés. « Si la France, ajoute-t-il, veut obtenir les résultats dont l'Angleterre se félicite, qu'elle applique, à son exemple les doctrines et les méthodes inventées par des Français. »

Pour conclure, M. le Dr Thulié estime que « la première mesure urgente entre toutes est d'agrandir assez les écoles pour que pas un enfant, dans le pays de France, ne puisse trouver prétexte à ne pas suivre l'enseignement primaire. Il ne faut pas se demander, comme l'a fait M. Fouillée, si l'école n'a pas favorisé le crime, parce que la période de criminalité croissante a coïncidé avec celle de l'instruction primaire obligatoire; mais il faut dire avec M. Tarde, qui a démontré par des analyses claires et précises que cette coïncidence n'existe pas: « La criminalité des enfants est en raison inverse de leur assiduité à l'école.

« Comme complément ou plutôt comme corollaire de cette mesure, il importe de créer des classes spéciales annexées aux écoles primaires pour les enfants arriérés... Ces classes recevraient les enfants qui, par leur insuffisance intellectuelle ne peuvent profiter de la leçon commune. Nuisant par cela même au bon fonctionnement de l'école ordinaire au détriment des enfants normaux, ils sont forcément délaissés par le maître et deviennent le jouet, quelquefois la victime de leurs petits camarades. L'absence absolue de progrès scolaires rend souvent la famille moins sévère pour les absences de l'enfant à l'école; or l'arriéré, selon l'expression de MM. Magnan et Legrain, « est une cire molle qui reçoit volontiers toutes les impressions » et il est vite dressé au mal si une main criminelle s'empare de lui. Ces classes spéciales existent en Suisse, en Angleterre, dans les pays scandinaves, etc.

» Une seconde mesure à prendre immédiatement pour rendre la première efficace est l'application sévère de la loi du 28 mars 1882, et la création de pénalités plus sérieuses contre les familles qui négligent ou refusent d'envoyer leurs enfants à l'école. Comme corollaire, instituer la pratique de la rafle sans merci de tous les petits réfractaires de l'école rencontrés vagabondant par les rues et les chemins, créer pour son exécution des *boy's beadles*, des sauveurs d'enfants.

» La troisième mesure urgente est la création des maisons cellulaires de répartition où seront envoyés tous les petits délinquants ou réfractaires de l'école, qui seront examinés par un médecin spécialiste et par le magistrat désigné par la loi, pour être répartis soit dans les familles par l'entremise du service des moralement abandonnés ou des sociétés libres de bienfaisance, soit dans les maisons de réforme, soit devant le tribunal compétent.

» Enfin, dernière mesure sans laquelle les autres n'ont pas de raison d'être : établissement d'écoles de réforme, soit par l'État, soit par l'initiative privée encouragée par des subventions et des honneurs. »

Sans examiner si ce vaste programme est d'une application immédiate et facile, il faut retenir cette première et importante constatation qu'il existe une corrélation étroite entre la diminution de la criminalité infantile et la fréquentation scolaire. C'est donc — pour ce qui nous occupe spécialement — à rechercher les moyens d'assurer la fréquentation des écoles que l'on doit s'attacher résolument. Déjà, croyons-nous, les résultats sont moins défavorables que ne le pense M. le Dr Thulié, le nombre des *réfractaires de l'école* est en baisse croissante. Quant aux causes de la non fréquentation, si elles peuvent être attribuées, dans certaines villes, à l'insuffisance des locaux scolaires, c'est là une situation purement transitoire. Assez fréquemment il arrive que si les enfants des villes ne vont pas à l'école, c'est à cause de l'indigence des parents manquant des ressources nécessaires pour l'achat de vêtements au petit écolier. En assurant aux caisses des écoles des ressources plus larges, en développant cette institution si utile, on améliorerait, à notre avis, la fréquentation des écoles primaires publiques. D'autres raisons expliquent l'*irrégularité* de la fréquentation plutôt encore, à vrai dire, que l'*absence* de toute fréquentation. Nous n'insisterons pas sur ce point. Toutefois, nous doutons que les mesures très rigoureuses édictées en Angleterre pour rendre effective l'obligation scolaire puissent être efficacement appliquées chez nous. Les sanctions de la loi du 28 mars 1882 ont pu paraître insuffisantes ou illusoires; nous n'attendrions rien pourtant de pénalités plus sévères. C'est surtout, croyons-nous, par le secours de la caisse des écoles, par l'action des instituteurs sur les familles, dans les campagnes, et, pour tout dire, par la *persuasion* que l'on réduira le nombre des réfractaires de l'école, et que l'on obtiendra conséquemment — nous sommes en droit de l'espérer — une diminution de la criminalité infantile.

La question des religieuses enseignantes. — Le débat n'est pas épuisé sur le livre de Mme Marie du Sacré-Cœur : *Les Religieuses enseignantes*, dont une analyse a été donnée ici même [1].

M. d'Herbelot y revient dans un article publié, il y a quelques semaines, dans le *Bulletin de la Société générale d'éducation et d'enseignement* sous ce titre : « La question des religieuses enseignantes ». L'auteur envisage plus spécialement cette « question » au point de vue de l'enseignement secondaire et des couvents de jeunes filles; il y a toutefois, pour l'enseignement primaire, une part à recueillir des observations présentées et des constatations faites par M. d'Herbelot.

La question qui se pose est la suivante : « Les couvents peuvent-ils soutenir la concurrence des lycées féminins et n'y a-t-il pas des efforts considérables à réclamer des ordres enseignants pour que cette concurrence ne vienne pas les écraser... On affirme dans des publications

1. Voir *Revue pédagogique* (juin 1898).

répandues avec une profusion indiscrète, que ces communautés n'ont que des maîtresses dépourvues de toute formation professionnelle, peu instruites et médiocrement capables, que le niveau des études est singulièrement abaissé dans les institutions religieuses et que bientôt ces institutions seront désertées au profit des établissements de l'Etat, si l'on ne se résout pas à apporter au mal un remède énergique. »

Ces affirmations se trouvent dans un livre (celui de Mme Marie du Sacré-Cœur) « écrit, nous voulons le croire, avec d'excellentes intentions, mais qui mérite au moins le reproche d'indiscrétion ».

« Au fond, le cri d'alarme est-il justifié? Est-il vrai que dans nos couvents, les méthodes soient vieillies et les programmes surannés au point de motiver leur décadence inévitable et prochaine? »

M. d'Herbelot critique vivement les programmes de l'Université et « l'exagération » des connaissances qu'ils exigent, aussi bien pour l'enseignement moderne que pour l'enseignement primaire supérieur. Il concède bien toutefois que les programmes des établissements congréganistes pèchent, peut-être, par défaut contraire, et qu'il pourrait être opportun de les remanier. « Si nos programmes, dit-il, laissent quelque chose à désirer, nous saurons les rajeunir sous la direction éclairée de l'épiscopat, avec le concours des hommes compétents et en faisant appel à la vieille expérience des supérieurs de nos grandes congrégations enseignantes et de leurs dignes auxiliaires. »

Quoi qu'il en soit, « nous n'avons pas à nier, ajoute M. d'Herbelot, que la clientèle des pensionnats religieux tende à diminuer ». Mais il attribue cette décroissance du nombre des élèves à la désaffection des familles pour le régime de l'internat, nullement à l'insuffisance professionnelle des religieuses enseignantes, comme avait paru le croire Mme Marie du Sacré-Cœur, et comme il serait encore permis de le supposer d'après le témoignage même de M. d'Herbelot. « La préparation est bonne, affirme-t-il, au point de vue monastique, les exercices de piété, les pratiques de dévotion ne sont pas négligées, mais ils sont si nombreux, si absorbants, si longs qu'ils ne laissent plus de temps pour l'étude. Les religieuses âgées, accoutumées à cette routine dont elles ne cherchent pas à se dégager, sont disposées à trouver que les novices consacrent de trop longues heures à leurs livres et que les sciences profanes ne méritent pas une plus large place dans le règlement. Il arrive même que les supérieures se défient d'une application trop marquée au travail intellectuel, et ont presque des sévérités pour les jeunes filles disposées à céder à la pente naturelle de leur esprit et à leur curiosité des connaissances nouvelles. »

« Le livre (de Mme Marie du Sacré-Cœur) dénonce le mal et indique le remède. C'est le remède proposé qu'il nous reste à examiner. Les maîtresses de l'enseignement officiel, dit-on, se préparent à l'enseignement dans des écoles normales, notamment à Fontenay pour l'enseignement primaire et à Sèvres pour l'enseignement secondaire. Les maîtresses congréganistes devraient, elles aussi, demander leur fonction à une

école normale spéciale. Ce que serait cette école, on peut le deviner, puisqu'elle aurait pour modèle l'un des deux établissements que nous venons de citer. En effet, notre attention est appelée sur des chapitres célébrant avec lyrisme, avec enthousiasme, les institutions de Fontenay et de Sèvres à ce point qu'un évêque écrivant à l'auteur lui a dit : « N'avez-vous pas un peu flatté l'Université. » Un peu, ce n'est pas évidemment assez, car l'admiration commande l'imitation, et ce serait un grand malheur si une école normale catholique, ouverte à des religieuses, ressemblait à l'une ou à l'autre de celles auxquelles le gouvernement demande les maîtresses de ses lycées et dont l'histoire, pour n'être pas encore bien ancienne, n'a pas toujours été édifiante. »

L'auteur conclut donc, après ce jugement sommaire sur les écoles normales, qu'il n'y a pas lieu d'instituer une école normale catholique pour la préparation professionnelle des religieuses enseignantes.

Mais les grades universitaires, se demande-t-il, faut-il donc y renoncer? « A vrai dire, cette renonciation ne serait pas, selon lui, un bien grand dommage. Nos femmes et nos filles peuvent se passer du bonnet de docteur, et, quant aux religieuses, la cornette est certainement la coiffure qui leur convient le mieux. »

Toutefois, « si des règlements nouveaux ajoutant aux rigueurs de la législation actuelle, imposaient la présence dans tout établissement d'éducation ouvert aux jeunes filles, d'une licenciée ou même d'une agrégée, les communautés sauraient faire les efforts nécessaires pour satisfaire à ces prescriptions. Les statistiques nous apprennent que déjà beaucoup de religieuses possèdent le brevet supérieur, quoiqu'il ne leur soit pas absolument nécessaire, et l'on ne peut douter que le jour où elles ne pourront plus poursuivre leur mission qu'au prix d'un diplôme plus élevé elles ne reculeront pas devant cette obligation. »

En résumé, M. d'Herbelot reconnaît, en vérité, qu'il y a quelque chose à faire, mais « peu de chose » : « La révision des programmes peut être utile, et aussi la révision des livres mis entre les mains des élèves de nos couvents et qui parfois sont rédigés d'après des données scientifiques ou historiques non seulement démodées, mais même reconnues inexactes. »

Les « indiscrétions » de Mme Marie du Sacré-Cœur n'auront pas été inutiles, si elles contribuent à faire entrer les établissements congréganistes dans la voie des réformes pédagogiques, dont l'Université a pris les devants, et que les résultats ont consacrées. R.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

CINQUANTENAIRE DE L'ASSOCIATION PHILOTECHNIQUE. — Le cinquantième anniversaire de la fondation de l'Association Philotechnique a été célébré dimanche, 13 novembre, dans une réunion solennelle tenue à la Sorbonne sous la présidence de M. Charles Dupuy, président du Conseil des ministres. M. le Président de la République s'était fait représenter par M. le commandant Bon. Aux côtés de M. Charles Dupuy, avaient pris place MM. Georges Leygues, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts; F. Buisson, président de l'Association philotechnique; Gréard, vice-recteur de l'Académie; Bayet, directeur de l'Enseignement primaire; Rabier, directeur de l'Enseignement secondaire; Etienne Dejean, chef de cabinet du ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts. MM. Strauss, sénateur; Dr Beauregard, Lucien Habert, et Paul Beauregard, députés; Jacques, ancien député de la Seine, etc., etc.

M. Charles Dupuy, en ouvrant la séance, a prononcé une allocution dans laquelle il a rappelé, en un langage éloquent, les origines démocratiques de l'Association philotechnique, les services qu'elle a rendus, et il a insisté sur l'importance sociale des œuvres qui se proposent pour but l'éducation des adultes.

» Votre Association, a dit M. Charles Dupuy, est fille de la République. Elle est née le 29 mars 1848, à cette heure de générosité confiante où rien ne paraissait impossible à l'esprit et au cœur de nos ainés.

» Vous avez retenu une des pensées les plus fécondes de ces jours d'espérance sociale et de foi démocratique, celle d'une instruction donnée aux deux sexes et appropriée à leurs professions. Et vous n'avez cessé de grandir et de progresser dans cette voie. En 1848, vous débutiez avec 13 cours. En 1861 vous en aviez 52. En 1879, 240, et cette année-là, l'Association philotechnique était reconnue d'utilité publique, la troisième République récompensait ainsi vos efforts et vos succès.

» A l'heure où je parle, à cinquante ans de distance de vos débuts, vous avez 476 cours, auxquels s'ajoutent 51 cours complémentaires et vous comptez plus de 12,000 présences par semaine dans ces divers cours! Ces chiffres disent, à eux seuls, l'étendue des services que vous rendez. Ces services sont appréciés hautement, non seulement par les hommes publics qui vous ont témoigné une constante sympathie, non seulement par les hommes qui, dans ce pays, sont les maîtres de l'éducation populaire et de la pédagogie, les Jules Ferry, les Léon Bour-

geois, les Gréard, les Buisson, mais aussi par les industriels et les commerçants, qui attachent une importance méritée à vos certificats d'études et qui y voient une utile indication et une précieuse garantie pour le choix de leur personnel d'agents et d'employés.

» Ces chiffres disent aussi la somme d'efforts et de dévouement dépensée pour l'œuvre commune par les professeurs et directeurs de vos cours, efforts et dévouement d'autant plus méritoires qu'ils sont absolument désintéressés. »

M. Charles Dupuy a terminé son discours par ce vœu : « Je souhaite de toute mon âme de démocrate, de tout mon cœur de Français et de républicain, que, dans le siècle qui va s'ouvrir, par des œuvres comme la vôtre, par les œuvres analogues poursuivies par les associations similaires nées ou à naître, ce noble pays trouve enfin, dans la satisfaction légitime de ses aspirations et de ses besoins, le terme des inquiétudes sociales et des divisions morales qui sont le trop juste souci du temps présent. »

M. F. Buisson a pris ensuite la parole. Il a fait l'historique de l'Association philotechnique; il a constaté son développement, apprécié les résultats obtenus, et il a rendu un juste hommage aux professeurs dévoués qui consacrent leurs loisirs à la noble cause de l'éducation populaire.

Du discours qui a été prononcé par M. Georges Leygues nous détachons ce passage:

« L'œuvre accomplie par l'Association philotechnique, a dit M. Leygues, est un exemple éclatant de ce que peut l'initiative individuelle. On ne saurait trop encourager de pareilles entreprises. L'État ne peut pas et ne doit pas tout faire. L'État pensant et agissant seul pour le compte de tous est un État voué à la ruine. Les nations ne sont grandes et fortes que par l'activité de tous les membres qui les composent.

» L'Association collabore de la manière la plus efficace à l'instruction populaire. Elle a obtenu d'admirables résultats parce qu'elle a compris ce grand mot de Michelet : « L'enseignement est une amitié. » Il n'est pas de but plus noble que celui que la Philotechnique poursuit, car elle veut instruire, fortifier et émanciper les esprits. Elle sait, selon le mot du philosophe, que l'intelligence est l'instrument le plus pervers s'il n'est mis au service de la conscience.

» Le mot de solidarité prend une signification de plus en plus précise et éveille désormais très nettement l'idée d'un devoir social. L'œuvre de la Philotechnique est de la solidarité en action. »

L'orateur affirme la haute sympathie du gouvernement et en particulier du ministre de l'Instruction publique pour les hommes éminents, pour les maîtres dévoués et pour les élèves qui composent l'Association. Il parle, en terminant, des ouvriers obscurs de la première heure, qui, par leur indomptable énergie, assurèrent le succès de la Philotechnique.

« C'est nous, ajoute M. Leygues, qui moissonnons dans le champ où ils ont si bien semé. Envoyons-leur un salut pieux et reconnaissant. Leur effort servit la France, la République et l'humanité. »

La cérémonie s'est terminée par la distribution de distinctions honorifiques à plusieurs professeurs de l'Association.

Examen du certificat d'aptitude a l'enseignement du travail manuel. — D'un rapport de M. le président de la Commission d'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel, nous extrayons les renseignements suivants qui seront utilement portés à la connaissance des candidats :

A l'examen du travail manuel, les épreuves les plus importantes sont naturellement celles de bois ou de fer et de modelage, pour les aspirants, de coupe et de couture, pour les aspirantes; le mode de notation appliqué à ces épreuves en assure la prédominance.

Pour les aspirants, la note de l'épreuve de bois ou de fer et celle de modelage (durée: 4 heures pour chacune) peuvent se compenser; mais le minimum de points exigé est la moyenne, quel que soit le total des autres notes. La composition de modelage est ordinairement la moins bonne, elle cause le plus grand nombre des échecs; les candidats négligent trop la *mise au point* de leur travail : il ne suffit pas de bien interpréter le dessin du modèle vu de face, il est en outre nécessaire d'en accuser convenablement les reliefs.

Pour les aspirantes, l'épreuve pratique (durée totale : 12 heures) comprend ordinairement les quatre opérations suivantes donnant lieu chacune à une note :

1° Prise des mesures sur un mannequin tiré au sort, et tracé d'un patron sur papier (la méthode est laissée au choix de l'aspirante);

2° Exécution d'un corsage d'après ce patron et premier essayage;

3° Exécution d'un vêtement drapé sur ce corsage ajusté, et nouvel essayage sur le mannequin; retouches et essayage final;

4° Enfin, exercice de couture soignée, sur une partie seulement du travail précédent.

Les trois premières notes peuvent se compenser, mais le minimum exigé est encore la moyenne, indépendamment des autres notes. La moyenne est également exigée pour la note de couture seule.

L'épreuve orale doit être faite sous forme de leçon, ce qui signifie que l'aspirante ou l'aspirant doit prouver non seulement qu'il sait ce qu'il doit enseigner, mais encore et surtout qu'il sait l'enseigner. En général, les candidats se servent trop peu du tableau noir et n'apportent pas assez de soin dans le tracé des figures qu'ils exécutent.

Dans l'épreuve orale, comme dans la composition écrite de pédagogie ou d'économie domestique, le niveau des connaissances scientifiques requises ne dépasse pas, en réalité, celui du brevet supérieur; mais le candidat doit prouver qu'il est capable de faire l'application technique de son savoir : une leçon où la description fidèle et com-

plète d'un outil, par exemple, est accompagnée de croquis parfaits ne mérite néanmoins qu'une note médiocre si la raison des formes décrites n'est pas exposée, si le pourquoi du maniement ne ressort pas nettement des explications données. Il en est est de même en économie domestique : toute opération doit être clairement décrite et scientifiquement justifiée.

Des deux épreuves écrites, le dessin est la plus importante; il peut entraîner l'élimination du candidat si la note obtenue est trop faible, quelle que soit la note de la composition de pédagogie ou d'économie domestique. Il ne présente aucune difficulté sérieuse pour les aspirants, le texte de l'arrêté du 3 janvier 1891 en indique clairement la nature; il en est autrement pour les aspirantes.

Jusqu'en ces dernières années, les élèves-maîtresses n'étaient point préparées au « dessin d'ornement spécialement appliqué aux travaux d'aiguille » ; l'*Instruction* de 1896 aux commissions d'examen a inauguré un nouveau genre de dessin qui donne déjà, dans plusieurs écoles normales, d'excellents résultats, et qui est précisément demandé à l'examen du travail manuel des aspirantes : il s'agit d'une composition décorative, élémentaire bien entendu, qu'il faut exécuter sans modèle, d'après les conditions déterminées pour pouvoir être réalisée en travail manuel féminin. Les exercices proposés sont toujours choisis parmi ceux qu'une ménagère habile peut exécuter dans sa maison. Pour être satisfaisante, la composition de dessin doit être réalisable en travaux à l'aiguille dans les conditions indiquées; elle doit en outre mettre en évidence le bon goût de l'aspirante, et son habileté manuelle en dessin géométrique et d'ornement exécuté à main levée.

Les épreuves pour la mention facultative de dessin n'ont donné jusqu'ici que de médiocres résultats, les candidats paraissent s'y être mal préparés; cependant la première épreuve, dessin d'après un ornement en relief, n'est pas difficile et ne dépasse guère celle du brevet supérieur.

L'épreuve orale consiste en une « leçon au tableau sur la mise en perspective à vue d'un objet usuel ». La plupart des candidats s'égarent en des considérations théoriques (ligne d'horizon, point de fuite, etc.), qui épuisent le temps accordé, et ils abordent seulement le véritable sujet de la leçon alors que les dix minutes sont presque écoulées.

La nature de cette épreuve pourrait être ainsi déterminée : « Le sujet de l'exercice de dessin à faire exécuter dans telle classe, à tels élèves, étant l'objet usuel tiré au sort par le candidat, quels conseils celui-ci va t-il donner avant que le travail commence? »

Les connaissances théoriques préliminaires sont supposées bien établies dans des leçons précédentes, il s'agit d'en montrer l'application en les rappelant succinctement s'il y a lieu. Dans un exposé aussi court, le candidat néglige forcément ce qui est spécial à la position respective de chaque élève par rapport à l'objet; il lui est permis de

supposer que des conseils personnels, donnés ensuite par le maître circulant d'un élève à l'autre, compléteront pour les détails la petite leçon qu'il s'agit de faire, et qui doit surtout comprendre les indications générales s'adressant à tous : examen d'ensemble, dimensions à comparer d'abord, disposition de la feuille, premières lignes à observer, à comparer, à tracer, enchaînement des observations dans un ordre logique, vérifications à faire, etc. En résumé, il s'agit de donner, au tableau noir, des indications succintes, mais précises et au besoin raisonnées, sur les opérations successives que les élèves auront à faire pour dessiner, à vue, l'objet mis sous leurs yeux.

Les aspirants et aspirantes au certificat de travail manuel qui désirent faire constater leur aptitude à l'enseignement du dessin d'imitation dans les écoles primaires supérieures, conformément à l'article 198 de l'arrêté du 3 janvier 1891, *devront en faire la déclaration dans leur demande d'inscription.*

La mention des épreuves complémentaires et facultatives peut être accordée dans une session d'examen postérieure à celle où le candidat a obtenu le certificat de travail manuel.

Dans chaque session annuelle, les épreuves complémentaires et facultatives ont lieu immédiatement après celles du travail manuel proprement dit. »

CULTURE DES FLEURS PAR LES ENFANTS. — On lit dans le journal *l'Agriculture nouvelle :*

La Société nationale d'horticulture de France avait proposé pour le Congrès horticole de 1897 un certain nombre de questions, parmi lesquelles la suivante :

Culture des fleurs par les enfants et les ouvriers.

« Les mémoires qui lui ont été adressés et qui ont été publiés dans son Bulletin contiennent des observations très justes sur le rôle important que l'amour des fleurs est appelé à jouer dans l'existence et sur les bons résultats que les soins donnés aux plantes peuvent exercer sur la conduite en développant la moralité.

» Les auteurs des mémoires sont unanimes à constater le plaisir que la vue des fleurs cause aux enfants. Ce plaisir a-t-il son origine dans la vivacité et la variété des couleurs, ou dans la délicatesse de la plante que leurs petites mains aiment à toucher? C'est là un point de psychologie que nous ne nous chargeons pas de résoudre; nous nous contenterons de signaler ce fait que tout le monde a pu constater, c'est que si l'on met des enfants tout jeunes dans une prairie émaillée de fleurs, les bébés cueilleront les plantes fleuries et délaisseront celles dont les fleurs ne seront pas écloses ou sont passées.

» Plus tard, lorsque l'enfant aura compris le charme des bouquets, lorsque sa petite intelligence se sera suffisamment développée, ce sera un bonheur pour lui de réunir en bottes des fleurs de différentes sortes. Il sera fier de rapporter à ses parents des gerbes où il aura

réuni des plantes de toute nature, recherchant particulièrement celles dont l'aspect et le parfum l'ont le plus séduit.

» Enfin, lorsque avec les années l'intelligence des enfants se sera développée et qu'on leur aura appris que la graine semée en terre germe, devient une plante qui grandit, qui porte des fleurs et des fruits, quelle joie pour eux de pouvoir obtenir, s'ils vivent à la campagne, un petit coin de jardin, quelques vases remplis de terre à la ville, pour y suivre la transformation du végétal.

» C'est aux éducateurs de l'enfance, et particulièrement aux instituteurs, qu'il appartient de développer ce goût instinctif des fleurs chez leurs élèves. Par des causeries familières, par des leçons de choses faciles à trouver, en les associant à de petits travaux horticoles dans leur jardin, ils stimuleront leur curiosité et favoriseront des penchants qui ne peuvent avoir qu'une heureuse influence sur l'avenir. »

Revue des Bulletins départementaux.

Enseignement de la morale. — Dans son rapport annuel sur la situation de l'enseignement primaire, M. l'inspecteur d'académie de l'Oise indique quel doit être le but de l'instruction morale à l'école primaire :

« Nous parlions tout à l'heure de morale : si nous préparons consciencieusement nos leçons, nous donnerons à cet enseignement capital de la morale une valeur qu'il n'a peut-être pas toujours. La morale qu'on apprend encore dans quelques écoles n'est qu'une pauvre morale utilitaire, terre-à-terre, à l'usage des simples d'esprit. Ce n'est pas la morale du devoir, du devoir désintéressé, la seule pourtant qui soit digne de ce nom. — Pourquoi devons-nous être économes? Ce n'est pas seulement pour avoir le bénéfice de quelques sous mis de côté, c'est surtout parce que l'économie exige un effort de volonté et qu'il y a du mérite à faire cet effort : c'est le bénéfice moral qu'il faut considérer et non pas seulement le bénéfice matériel : nous deviendrons meilleurs et non pas seulement plus riches : voilà ce qu'il faut bien montrer. — Pourquoi ne faut-il pas maltraiter les animaux? Ce n'est pas seulement parce que la loi Grammont le défend, mais parce que c'est un acte de cruauté et de lâcheté; la loi Grammont n'a ici qu'une importance toute secondaire; certes, il faut en parler, mais ce serait une grave erreur que d'en faire la raison même de notre conduite; supposons que cette loi n'existe pas : nos devoirs envers les animaux resteraient cependant les mêmes. — J'assistais un jour à une leçon faite aux petites filles des cours préparatoire et élémentaire sur la gourmandise : la maîtresse se bornait à dire que la gourmandise entraîne avec elle de sérieux inconvénients. Soit. Mais est-ce seulement par crainte des indigestions qu'on doit fuir ce défaut? Non, mais parce que justement c'est un défaut : le gourmand est incapable de

résister à son désir : il a, comme tout à l'heure le prodigue, une âme faible, molle, sans consistance. Il n'est pas difficile d'expliquer cela, même à des enfants de sept à neuf ans, et pour peu que vous sachiez les interroger, ils vous diront eux-mêmes que des âmes ainsi faites leur déplaisent. — Parlons souvent de l'âme à nos enfants; personnifions-la en quelque sorte à leurs yeux; montrons-leur très simplement qu'il y a des âmes saines, pures, bien faites, et des âmes malades, impures, mal faites; d'une part, celles qui sont libres, qui se gouvernent elles-mêmes, qui restent maîtresses de leurs sentiments, qui sont fortes, capables de résistance quand la tentation se présente, capables d'action quand le devoir les appelle; d'autre part, celles qui sont esclaves de leurs passions, sujettes, prisonnières de leurs désirs, inertes, veules, sans ressort. C'est là, je ne me le dissimule pas, une psychologie un peu enfantine, mais nous parlons à des enfants : un tableau, même un peu sommaire et grossier, qui frappera leur imagination, les intéressera plus qu'une savante théorie. Ou nous serons bien maladroits, ou le portrait que nous ferons de l'une et de l'autre espèce d'âmes suffira à faire naître en eux un sentiment d'admiration ou de mépris; la beauté du premier portrait ne manquera pas de les émouvoir, comme la laideur du second. Ils prendront tout naturellement la résolution de faire quelques efforts pour s'éloigner eux-mêmes de celui-ci et se rapprocher de celui-là. Et ainsi nous les amènerons, par des exercices nombreux, à l'effort personnel, qui est la condition du progrès moral. Ils tendront à la perfection par des actes répétés de bonne volonté.

» Ne nous contentons pas, d'ailleurs, d'un tableau général de la beauté morale et de la laideur morale. Citons des exemples précis. A l'occasion de telle qualité ou de tel défaut, racontons une histoire vraie, celle d'un homme qui a eu cette qualité, qui a évité ce défaut. — Comme le sentiment général est aujourd'hui que notre système actuel d'éducation pèche par mollesse, au moment même où notre pays a grand besoin d'hommes d'action, réagissons vigoureusement, formons des natures énergiques, proposons à nos écoliers des exemples admirables d'énergie morale, comme ceux que nous offre la vie d'un Bonvalot ou celle d'un Nansen. — Comme, d'autre part, il semble bien que la lutte pour la vie a pour effet, en favorisant les sentiments égoïstes et bas, d'abaisser le niveau de la moralité publique, élevons l'âme de nos enfants avec l'aide des poètes. Nos instituteurs ne savent pas assez quel secours la poésie pourrait leur prêter dans l'œuvre d'éducation; je n'entends que bien rarement lire dans nos écoles quelques belles pages de vers. Rien cependant n'est plus propre à toucher l'âme des enfants, à la troubler profondément, à l'émouvoir très heureusement, à l'orienter tout entière vers l'idéal »

(Bulletin de l'Oise.)

REVUE DE L'ÉTRANGER

États-Unis.

La fécondité pédagogique des États-Unis semble avoir atteint un maximum qu'il lui sera peut-être difficile de dépasser. Je ne parle pas seulement des journaux d'éducation qui, par leur nombre comme par leur importance, l'emportent de beaucoup sur notre presse scolaire française. L'*Educational Review*, le *Pedagogical Seminary*, avec des directeurs tels que M. Nicholas Murray Butler, le doyen de la Faculté de philosophie de l'université Columbia, et M. Stanley Hall, le président de l'université Clark, sont des périodiques mensuels ou trimestriels qui, par leurs dimensions, non moins que par la valeur de leurs articles, peuvent rivaliser avec nos meilleurs recueils littéraires et scientifiques. Le *Journal of Education*, qui a près de cinquante ans d'existence, le *School Journal*, le *Kindergarten Magazine*, l'*Education*, les *Educational foundations*, le *Teacher's Institute*, la *Primary School*, vingt autres journaux encore publient chaque semaine des numéros bourrés de faits et d'idées, de renseignements et d'études de fond. Et des revues politiques et littéraires, le *Forum*, par exemple, ne dédaignent pas elles-mêmes de consacrer aux questions d'éducation une partie de leurs colonnes.

Je ne veux pas parler non plus de ce qui est un des traits distinctifs de l'activité pédagogique des Américains, de la multiplicité croissante des associations, des ligues scolaires de toute sorte, qui tiennent des réunions fréquentes, des *meetings* très suivis, pour discuter les programmes, les méthodes, les intérêts des écoles et de leurs maîtres. Des pages entières dans les journaux sont employées à annoncer les dates de convocation de ces petits parlements scolaires, auxquels participent, tantôt les représentants de l'enseignement des diverses États, comme dans la *National Educational Association*, qui a convoqué cette année à Washington sa trente-septième assemblée ; — tantôt les professeurs d'une seule région, comme dans l'université de l'État de New-York, qui a tenu à Albany, les 27 et 28 juin dernier, sa trente-sixième session annuelle ; tantôt seulement les maîtres d'une seule catégorie d'enseignement, par exemple l' « Association des professeurs de sciences de l'État de New-York » ; ou encore

les hommes d'école d'une seule ville, et ces associations locales ne sont ni les moins actives, ni les moins utiles.

Mais il est un autre point que je voudrais signaler aujourd'hui, et où éclate particulièrement l'activité des pédagogues américains, de telle façon qu'il ne semble pas que la France, ni même l'Allemagne, puisse soutenir la comparaison : c'est l'abondance vraiment remarquable d'ouvrages importants que les États-Unis publient sur la théorie ou la pratique de l'éducation. Il faudrait embrasser un espace de plusieurs années pour trouver chez nous l'équivalent de ce que la librairie pédagogique de l'Amérique du Nord a fait paraître d'ouvrages en douze mois.

Sans doute, quelques-unes de ces productions sont des emprunts faits à l'Europe. Herbart, par exemple, est toujours à la mode aux États-Unis. Il est devenu le grand éducateur américain. On ne néglige pas de faire remarquer qu'il est né le même jour, le 4 mai, — à vingt ans de distance (1776-1796), — que le grand Horace Mann, le créateur de l'école publique aux États-Unis. On l'américanise au point que le *Journal of Education* plaisante doucement ses propres compatriotes sur ce fait qu'ils ne l'appellent plus, de son nom allemand, Johann Herbart, mais à l'anglaise, John Herbart. On continue à l'étudier, à vulgariser ses œuvres; et cette année, chez l'éditeur Scribner, sous ce titre : *The application of psychology to the science of education*, a paru la traduction de trente-cinq lettres écrites par Herbart à un de ses amis, en 1831, dans la période de la pleine maturité de sa pensée. Pestalozzi n'est pas oublié, et l'éditeur Bardeen, de Syracuse, a publié un recueil intéressant : *Pestalozzi's Letters on early Education*, lettres composées en 1829 [1].

Mais les œuvres originales de la pédagogie américaine méritent encore plus d'attention : nous ne citerons, de celles qui ont vu le jour en 1898, que les plus importantes, celles auxquelles nous voudrions trouver des lecteurs en France : — de M. Edridge Green, *The memery and its cultivation*, un livre de pédagogie psychologique, où l'auteur n'énumère pas moins de vingt-deux règles pour la culture de la mémoire; — dans la collection des *Great Educators*, si intelligemment dirigée par M. Nicholas Murray Butler, deux ouvrages sur l'histoire de l'éducation : *Horace Mann et la renaissance des écoles publiques aux États-Unis*, par M. B.-A. Hinsdale; *Rousseau et l'éducation de la nature*, par Thomas Davidson; — de M. Will.

1. En fait d'ouvrages pédagogiques français, nous ne voyons mentionner dans les catalogues de cette année que la traduction des *Extraits de Port-Royal*, du regretté M. Cadet : *Port-Royal Education*.

S. Monroe, le jeune et vaillant directeur de l'école normale de Westfield, un répertoire précieux, une bibliographie aussi complète que possible de tous les ouvrages écrits en langue anglaise sur les questions d'éducation, *Bibliography of Education*, qui est le quarante-deuxième volume de l'*International Education series*, publiée par les soins de M. Harris, le directeur du Bureau d'éducation — du même M. Harris, les *Psychologic foundations of education*, une œuvre de haute portée où le savant philosophe, après avoir critiqué la vieille psychologie qui se contente de dénombrer, d'inventorier, pour ainsi dire, les différentes facultés de l'esprit, expose les principes et les résultats d'une psychologie nouvelle, avant tout préoccupée de montrer comment les facultés les plus élevées dérivent des facultés inférieures; et où il s'attache aussi, par réaction contre la pédagogie individualiste, à développer les lois d'une pédagogie sociale, en quelque sorte, qui met en relief les influences puissantes que le milieu, la famille, la religion, les institutions politiques, les arts, la société, en un mot, exercent sur le développement de l'individu; l'homme en tant qu'individu, n'étant que peu de chose *(an insignificant affair)*, tandis que, considéré comme un tout social, il constitue un miracle vivant *(living miracle)*; — de M. Nathan Oppenheim, un livre de beaucoup moindre valeur, *The Development of the Child*, très inférieur aux nombreux travaux que les Américains ont déjà produits, sur une science naissante, désormais accréditée et même devenue populaire chez eux, sur la psychologie de l'enfant, sur la *Child Study*; — enfin, et pour nous borner, de M. Nicholas Murray Butler un recueil très varié et très suggestif d'articles et de discours, réunis sous ce titre ; *The Meaning of Education*, « Le sens de l'éducation », où je signalerai surtout une belle étude sur *la Démocratie et l'Éducation*, dont les réflexions ne sont pas d'un moindre intérêt pour nous que pour les Américains; s'il est vrai, comme le dit M. Butler lui-même, qu'à l'heure présente « la France et les États-Unis sont, dans le monde civilisé, les représentants les plus hardis *(the most aggressive exponents)* des idées démocratiques ».



Les Américains ne sont pas gens à pédagogiser seulement en théorie, dans des livres, dans les discussions des congrès, dans les articles des journaux. Ils agissent. Ils perfectionnent sans cesse leur système d'éducation populaire. Sans doute leur régime scolaire, solidement établi depuis de longues années, ne comporte pas de

retouches profondes. Ils se déclarent satisfaits, — et ils ont raison de l'être, de leur école publique élémentaire, telle qu'elle est constituée, avec ses huit années d'études, — de six à quatorze ans, — auxquelles succèdent, pour un nombre considérable d'enfants, les quatre années de la *high school*, qui participe à la fois de nos collèges et de nos écoles primaires supérieures. Mais dans le détail de l'organisation des programmes, dans le choix des méthodes, dans l'établissement de quelques œuvres complémentaires, ils vont toujours de l'avant; ils font preuve d'une initiative continue; ils s'efforcent de compléter par quelques additions ou réformes heureuses leurs admirables institutions d'enseignement primaire.



C'est ainsi que, depuis quelques années, au moins dans les grandes villes populeuses, on s'est mis à organiser les *écoles de vacances*. Le mouvement, commencé à New-York en 1894, se continue et se propage. Boston, Chicago ont déjà suivi l'exemple de New-York. « Les écoles de vacances, dit le *Journal of Education*, entrent dans les mœurs des grandes cités. » A New-York, en 1897, dix écoles ont été ouvertes, qui ont réuni plus de 6,000 enfants. On attend les plus heureux effets moraux de cette utile institution, et l'on se reproche de n'y avoir pas songé plus tôt. Que deviennent en effet, — pendant les longs mois d'été, alors que les parents, qui eux n'ont pas de vacances, continuent à travailler au dehors pour gagner leur vie, laissent la maison vide, — que deviennent, si l'école reste fermée et déserte, les pauvres enfants du peuple? Leurs camarades privilégiés des classes riches ou aisées s'en vont à la campagne, dans les stations thermales ou aux bains de mer, vers l'air pur, sous le regard attentif de leurs parents; eux, ils courent les rues, ils vagabondent sans surveillance. exposés à toutes les pernicieuses influences, à toutes les malsaines contagions physiques et morales. Des rapports de police établissent qu'aux États-Unis la criminalité chez les enfants augmente de 6 o/o pendant les jours d'été. On applique, dans quelques États au moins, un règlement municipal qui interdit aux enfants de circuler dans les rues après neuf heures du soir; et le maire de Lincoln (Nébraska) atteste que le résultat de cette réglementation a été de réduire dans sa ville la proportion des jeunes criminels de 50 o/o en dix-huit mois. L'école de vacances, qui empêchera pendant trois mois le vagabondage de la journée, ne sera pas moins salutaire dans ses effets. « Des mères de famille sont

venues nous trouver, écrit un instituteur, qui nous ont déclaré que l'institution des écoles de vacances avait transformé leur vie, en les délivrant de l'anxiété que leur causait pendant l'été la garde de leurs enfants... »

L'école de vacances ne doit être, d'ailleurs, en aucune façon, la continuation de l'école proprement dite. Il ne s'agit pas d'imposer à l'enfant la prolongation de ses études régulières, ni de le priver d'un repos auquel il a droit, dont surtout il a besoin. Il n'y aura pour ainsi dire pas de livres, pas de cahiers, dans l'école de vacances : le matin, les élèves se réuniront dans la salle de classe, pour y être occupés à des exercices oraux tout au plus, à des lectures récréatives; l'après-midi, ils s'ébattront à l'aise dans la cour de jeux. Ajoutons que pour faire les frais de leurs écoles de vacances, — qui n'ont rien d'obligatoire du reste, et où s'inscrivent seulement ceux qui veulent bien le faire, — les Américains ne font pas appel au budget des pouvoirs publics : ils comptent uniquement sur la générosité des particuliers et sur les souscriptions privées. Heureux pays!



Un des mouvements les plus intéressants à suivre dans l'effort actuel de la pédagogie pratique américaine, c'est l'essai qu'on tente partout pour décorer les salles de classe, pour orner l'école tout entière, pour y introduire des reproductions de belles œuvres d'art, et par là, tout en rendant plus agréable le séjour de l'école, développer l'éducation artistique des enfants. Le *School Journal* a consacré tout son numéro du 14 mai 1898 à cet important sujet. Et, d'autre part, M. Harris a recueilli dans cinquante pages compactes de son dernier *Rapport* annuel, un grand nombre de documents et de renseignements sur la même question, qui est, on le voit, tout à fait à l'ordre du jour [1].

C'est de Ruskin, l'apôtre de la beauté, qu'est venue la première inspiration. Et M. Harris cite les pages célèbres où l'écrivain anglais réclamait, il y a longtemps déjà, pour les enfants du peuple, la participation aux joies de l'art, l'initiation à la peinture historique notamment : « Comment pourrions-nous estimer assez haut, disait Ruskin, l'influence qu'on exercera sur les âmes de nobles jeunes gens, au moment où le monde s'ouvre à leurs esprits, en exposant

1. *Report of the Commissionner of Education for the year 1895-1896*, ch. XXXI, *Art decoration in school rooms*, p. 1363-1410.

devant eux des représentations fidèles et émouvantes qui fassent apparaître à leurs yeux les grands hommes et leurs actions !... Combien de bonnes résolutions, qui sont de nature à modifier et à exalter le cours entier de leur vie intérieure, ne seront-ils pas appelés à prendre, alors que, dans une sorte de demi-jour de rêve, ils apercevront à travers leurs propres larmes d'émotion, les yeux fixés sur eux, les ombres de ces grands morts, immobiles et calmes, perçant de leur regard les âmes de ceux qui les contemplent, ou bien qu'ils auront l'illusion que les lèvres de ces héros se meuvent pour prononcer à leur adresse de redoutables reproches ou de muettes exhortations !... »

Quelque chose de l'enthousiasme qui animait Ruskin est passé dans l'âme des réformateurs de l'école américaine. Dès 1870, à Boston, Charles C. Perkins, et le professeur John D. Philbrick entreprenaient de décorer des écoles de filles, en installant dans les *halls*, dans les vestibules, les frises du Parthénon et un grand nombre de statues et de bustes classiques. Plus récemment, à l'imitation de l'« Association anglaise de l'Art pour les écoles », Boston a vu se fonder la *Public School Art League*, qui s'est dévouée à la même entreprise. « Son *credo*, écrit M. Harris, c'est l'amour de l'art. Elle veut que l'art soit plus largement connu et plus hautement apprécié, parce que l'art raffine l'esprit, enrichit le cœur, élève l'âme ; l'art est un des éléments essentiels d'une vie complète, et la délicatesse du sentiment qu'inspirent les œuvres d'art contribue au développement du caractère intellectuel et moral. »

Sous cette inspiration, qui s'étend et se généralise, un grand nombre de Comités se sont mis à l'œuvre, dans l'État du Massachusetts surtout, qui est toujours à l'avant-garde des progrès de l'éducation américaine. Le but poursuivi est double.

C'est d'abord l'idéal élevé, suggéré par Ruskin, et qui demande qu'on entoure l'enfant de spectacles de beauté, pour que son âme en reçoive comme le reflet et s'imprègne de sentiments esthétiques. « Il est à espérer, dit M. James F. Hopkins, professeur de dessin à Boston, que l'exposition dans les salles de classes d'un choix de belles peintures créera dans l'âme des élèves un esprit d'art, un goût vif pour les idées qu'expriment les grandes œuvres d'art. Assurément quelques efforts d'instruction spéciale et définie seront nécessaires pour que l'enfant tire parti de ces exhibitions ; mais nous comptons pourtant avant tout sur l'influence silencieuse de cette exposition permanente. » Ce qu'on placera d'ailleurs dans ces petits musées, ce qu'on accrochera aux murs de l'école, les pédagogues américains nous le disent avec précision. Voici, par exemple,

les indications fournies par M. Hopkins, qui a pris la peine de dresser cinq séries de tableaux ou de dessins, à mettre successivement, de mois en mois, sous les yeux des élèves. Nous constatons avec plaisir que, pour former cette galerie scolaire, les œuvres de la peinture française moderne et contemporaine sont largement mises à contribution. La première série, *Harvest series*, « la série de la moisson », comprend neuf peintures, une pour chacune des neuf sections de l'école, et dont voici l'énumération : *La Jeune Fille au Chat*, de Hœcker; *le Ballon*, de Dupré; *la Bergère*, *la Faneuse*, *les Glaneurs*, de Millet; *la Fin de la Journée*, de Breton; les *Bœufs au travail*, de Troyon; *Une Famille de Chats*, d'Adam; un *Paysage*, de Zuber; il n'y a presque que des Français dans cette série. Puis vient la « série de Noël », avec des sujets religieux, Raphael, le Corrège, Murillo, mais aussi Bouguereau, Lerolle, Dagnan-Bouveret, etc.; la « série des maîtres anciens », celle « des modernes », et enfin la « série du printemps ». Heureux les écoliers américains, dont les yeux ne quitteront le cahier ou le livre de classe que pour se fixer sur ces visions de beauté, qu'on a le soin de faire varier et d'accorder avec les diverses époques de l'année, et qu'on s'efforce de choisir aussi appropriées que possible aux goûts de l'enfant : scènes de la vie domestique, des travaux de la campagne; sans oublier la représentation de tableaux d'un genre plus élevé, qui puissent éveiller les plus beaux sentiments historiques et religieux.

Mais les Américains sont gens pratiques : l'ornementation de l'école n'est pas seulement à leurs yeux une question d'art et d'éducation esthétique. Ils calculent qu'elle aura ce résultat aussi, plus modeste, mais non moins important, de faire aimer l'école aux écoliers. Ils rappellent ce qu'étaient autrefois les vieilles salles de classe avec leurs murs nus à l'aspect peu engageant; ils font observer que les années d'enfance qui s'y écoulent sont pourtant celles des impressions les plus vives, où la plasticité de l'imagination est à son plus haut degré. Ils savent aussi que la discipline est plus facile, l'effort plus aisé et par suite le travail plus intense, dans une école gaie, agréable, confortable, et — ils n'oublient pas ce détail — bien meublée. Quelques esprits aigris prétendent, il est vrai, que les instituteurs ont été sacrifiés aux architectes, qu'il y a dans les écoles américaines trop de moulures, trop de sculptures, et pas assez d'appointements pour les maîtres. Tel n'est pas l'avis des amis éclairés de la décoration scolaire; ils nous tracent avec complaisance et conviction le tableau d'une salle de classe, telle qu'elle doit être pour que l'enfant ait plaisir à y entrer, plaisir à y rester, et qu'il éprouve du regret à la quitter. Voici ce tableau, légèrement idyl-

lique, où l'on est étonné qu'un écrivain yankee ait mis autant de mignardise : « Sur le bureau du maître, on voit un vase, simple, mais de forme agréable et de couleurs riantes, duquel sort une fleur de la saison qui se penche vers l'écolier... » Et le reste à l'avenant : Les murs sont peints de couleurs qui flattent les yeux, — on recommande surtout le bleu et le vert ; — des rideaux, des tentures élégantes aux fenêtres ; au-dessus du tableau noir, des moulures qui l'encadrent ; sur des planchettes, des poteries, des statuettes ; appendues aux murs, des photographies et des gravures, non de vulgaires chromos à bon marché, mais des reproductions artistiques de choix ; le tableau noir lui-même doit s'harmoniser avec la salle, et au lieu d'être d'un vilain noir de rouille, il sera d'un riche vert foncé... Il y a quelque exagération et un grain d'afféterie en tout cela ; mais l'inspiration est excellente dans son ensemble, et nous souhaitons vivement qu'en France aussi, reprenant une œuvre souvent ébauchée dans des commissions officielles, nous nous préoccupions de faire de l'école, non un palais par sa structure extérieure, — cela n'est ni nécessaire, ni même désirable, — mais comme un sanctuaire intérieur où les œuvres d'art, non moins que les œuvres littéraires, parlent à l'enfant le langage de la beauté.



La question des programmes de l'école primaire est toujours controversée aux États-Unis. Il s'y est rencontré cette année un philosophe pour prétendre que la lecture, l'écriture et l'arithmétique, — « les trois R's », comme on dit là-bas [1], — ne sont pas les études qui conviendraient aux commençants. Et celui qui soutient cette thèse originale n'est pas le premier venu, c'est M. John Dewey, professeur distingué de l'université de Chicago. Dans le numéro de mai du *Forum*, il a publié, sous ce titre expressif, *les Fétiches de l'éducation élémentaire*, un article sensationnel, où il vise à démontrer que l'enfant apprend trop tôt à lire et à écrire, que la lecture, telle qu'on la pratique aujourd'hui dans les écoles, est nécessairement un exercice machinal, l'enfant ne pouvant comprendre encore ce qu'il lit. La trivialité habituelle des premiers livres de lecture suffirait, d'après lui, à prouver qu'on n'aboutit qu'à de piteux résultats, en obligeant prématurément l'enfant à connaître les formes extérieures du langage.

1. « Les trois R's », *reading*, *'riting* (pour *writing*), *'rithmetic* (pour *arithmetic*).

M. Dewey conclut donc à ce qu'on retarde l'étude de la lecture jusqu'à l'âge où « l'appétit intellectuel de l'enfant est plus consciemment actif, et où son intelligence est assez forte pour triompher plus aisément des difficultés du mécanisme de la lecture ». L'usage prématuré de livres aurait d'ailleurs, d'après M. Dewey, cet inconvénient grave, qui se répercuterait jusque dans la haute éducation, qu'il déshabituerait pour toujours l'élève de l'observation des choses réelles. Ce que réclame l'éducation nouvelle, c'est que l'enfant étudie la nature et ferme les livres: c'est aussi qu'on lui apprenne les travaux manuels, le dessin, la musique, sans négliger les leçons orales de littérature et d'histoire... Mais il ne semble pas que la fougueuse sortie du philosophe de Chicago, laquelle n'est d'ailleurs qu'une reprise des utopies de Rousseau, soit de nature à influencer la marche des études primaires et leur organisation traditionnelle. Les « trois R's » resteront, en Amérique comme en France, le point de départ indispensable de toute instruction, et comme l'écrivait cette année même M. Eliot, l'éminent président de l'université Haavard, « si la lecture, l'écriture et l'arithmétique ne sont pas des fins, elles sont du moins les moyens, les instruments d'éducation que, dans tout État civilisé, chaque enfant de neuf ans devrait posséder. »



Sans renoncer aux « trois R's », la pédagogie américaine attache de plus en plus une extrême importance à l'étude directe des choses, et par suite à l'enseignement des sciences naturelles, C'est un des sujets le plus souvent traités dans les périodiques que nous avons parcourus cette année. L'idée directrice qui ressort de toutes ces recherches, c'est qu'il importe surtout d'inspirer à l'enfant l'amour de la nature, qu'il convient de lui suggérer le goût des diverses sciences naturelles, de la botanique, de la zoologie, de la géologie, plutôt qu'il ne faut songer à lui faire épuiser le contenu de chacune de ces sciences. On recommande les excursions, les collections d'insectes, les herbiers. C'est dans ce sens d'une instruction expérimentale et pratique, plus que didactique, que conclut la commission de neuf membres, instituée par l'« Association des professeurs de sciences de l'État de New-York », et qui avait pour mission spéciale de rechercher quelles étaient les meilleures méthodes à suivre pour l'enseignement des sciences de la nature à l'école élémentaire.

Dans un article intéressant du *Journal of Education*, M. Thomas Balliet, surintendant des écoles de Springfield, se plaint de la direc-

tion jusqu'à présent imprimée à ces mêmes études, et propose pour l'avenir un plan nouveau [1]. Il constate d'abord tous les efforts qu'on a faits, depuis vingt ans, et qui témoignent d'excellentes intentions, pour substituer aux études livresques l'observation réelle des choses. Mais il prétend en même temps que ces efforts n'ont pas abouti autant qu'on l'espérait. Les enfants n'ont pas appris, comme on le voulait, à aimer la nature. C'est qu'on aurait suivi une mauvaise voie, en faisant du développement de la faculté d'observation, et de l'initiation aux méthodes scientifiques, le but principal des études du jeune naturaliste. A l'éducation « formelle », à la culture des facultés, on a subordonné, on a sacrifié le souci de l'acquisition positive des connaissances, la considération directe des matières enseignées. Cette critique d'un enseignement plus subjectif qu'objectif, qui veut former l'esprit en lui-même dans sa structure interne plutôt qu'il ne s'occupe de l'ouvrir aux choses extérieures, d'en faire le miroir de la réalité : — cette critique ne manque pas d'intérêt et porte plus loin peut-être que le sujet particulier qui nous occupe en ce moment. N'a-t-on pas abusé en toute matière, et surtout avec les jeunes enfants, des procédés d'une logique rigoureuse, qui veut leur apprendre trop tôt à analyser, à déduire, à raisonner, alors qu'il conviendrait seulement de les convier à sentir, à regarder, à recueillir des impressions ? Rien de plus important en éducation, dit avec justesse M. Balliet, que d'éveiller dans l'esprit des élèves un goût sincère, un intérêt profond et durable *(a deap abiding intrinsic intèrest)* pour les choses qu'on leur enseigne. C'est ce principe essentiel qu'il faudrait avoir toujours en vue, dans l'étude des sciences naturelles, au moins quand il s'agit des débutants. Qu'on ne leur présente pas ces sciences sous leur forme abstraite et rigoureuse : les enfants vivent volontiers dans un monde imaginaire, et l'on sait combien les contes, les fables, les mythes les intéressent. Aussi les aspects scientifiques de la nature ne les touchent guère. Ils ne s'intéressent aux plantes et aux animaux que si on les leur présente comme des êtres vivants, sans entrer dans l'analyse détaillée et savante de leurs organes, si on les entretient de leurs mœurs, de leurs habitudes, des aliments dont ils usent, des ennemis qui les entourent, des moyens de défense dont ils disposent ; en un mot de tout ce qui peut développer dans l'imagination de l'enfant un courant de sympathie pour les êtres dont on lui parle. Si l'on réussit ainsi à communiquer à l'enfant le goût de la nature, la cause est gagnée : car s'il aime réellement la nature, il continuera toute sa

---

1. *A change of base in Nature study, Journal of Education*, du 7 avril 1898.

vie à l'étudier, et, à l'école même, dans les cours supérieurs, lorsqu'il sera plus mûr pour une étude scientifique, il s'appliquera avec ardeur à en pénétrer les secrets.

Il y aurait profit, en tout pays, à écouter les conseils des professeurs de sciences naturelles des États-Unis, qui ont bien raison d'insister sur la nécessité d'un enseignement intuitif, sur les dangers et l'insuffisance d'un enseignement verbal. L'instruction est souvent sans effet, dit l'un d'eux, parce que les enfants n'apprennent que des mots, ne se rappellent que des mots, au lieu de recueillir des impressions et des faits. Et l'on en cite cet exemple amusant : — un enfant, à qui l'on demandait la définition d'un versant, répondait : « C'est une pierre placée au sommet des hautes montagnes, afin de faire prendre aux cours d'eau des directions différentes... » Il est évident que cet élève n'eût pas imaginé une pareille absurdité, si son maître s'était donné la peine, avec un peu d'argile et un verre d'eau, de lui faire voir ce que c'est qu'un versant de montagne.



Dans l'enseignement de la morale, les pédagogues des États-Unis recommandent aussi la méthode d'intuition. Ils répètent volontiers ce qu'on a si souvent dit en France : que, pour assurer le succès de l'éducation morale, ce qui importe, c'est moins une suite de leçons didactiques bien faites qu'un milieu favorable, l'air ambiant, pour ainsi dire, une « atmosphère morale » qui enveloppe l'enfant de son souffle pur et sain. Un bon instituteur donnant l'exemple vaut mieux, dit-on encore, que mille manuels, mille *text-books* de morale. « Ce dont l'enfant a besoin, à l'école comme à la maison, écrit M. Crooker dans son livre intitulé *Problems in American society*, c'est d'être en contact avec des sentiments moraux en action. Le caractère dérive, non des leçons qu'on a apprises, mais des inspirations qu'on a ressenties. La force morale grandit chez l'individu qui a personnellement expérimenté d'autres forces morales, qui vit au milieu de personnes animées elles-mêmes de vitalité morale... Dans le monde spirituel comme dans le monde organique, c'est la vie qui engendre la vie... A un catéchisme, à un code moral, il faut résolument préférer un milieu moral, tel que le réalise une école bien réglée... C'était là l'évangile de Rousseau, cet apôtre de l'éducation moderne, dont John Morley a dit : « La plus précieuse de ses doctrines était le mépris qu'il professait pour les injonctions et prohibitions verbales, vainement substituées au langage plus péné-

rant de l'exemple, et à l'instruction plus vivante des choses [1]. »

On sait d'ailleurs qu'en fait il n'y a pas, à proprement parler, d'enseignement didactique de la morale dans les écoles d'Amérique, et la question mériterait d'être étudiée à part : nous y reviendrons quelque jour. Pour le moment, contentons-nous de noter que l'enseignement civique, jusqu'ici assez négligé, tend à s'introduire dans les programmes. Nous en donnerons pour preuve l'apparition toute récente d'un petit livre scolaire *The Young American*, quelque chose comme *le Petit Français* et *le Petit Citoyen* de Charles Bigot et de Jules Simon, et dont l'auteur, M. Harry Pratt Judson, est professeur de science politique à l'université de Chicago. C'est un recueil de lectures civiques, *a civic reader*, où l'on décrit les organes et les fonctions de l'administration publique, où l'on résume l'histoire nationale. Illustré de nombreuses et belles gravures, enrichi d'extraits empruntés à la littérature américaine en prose et en vers, ce petit livre, fort habilement composé, a pour but, dit l'auteur, « d'enseigner le vrai patriotisme et un intelligent civisme ».

* * *

Les événements que les États-Unis ont traversés cette année, l'attitude qu'ils ont prise comme puissance militaire et maritime, accéléreront certainement, en le rendant plus nécessaire, cet effort nouveau d'éducation nationale et d'instruction civique. Les Américains ont conscience que leur pays vient d'entrer dans une ère nouvelle et que, pour l'éducation, comme pour tout le reste, ils auront à faire face aux exigences de la politique qu'ils ont inaugurée l'été dernier. Dans son discours d'ouverture à la dernière session de la *National Educational Association*, M. Harris l'a déclaré hautement : « les États-Unis ont pris rang parmi les nations : ils ont désormais leur rôle dans le maniement des affaires du monde ; ... que ce soit un bien ou un mal pour elle, notre nation est entrée à son tour dans le concert des grandes puissances qui déterminent et fixent la destinée des peuples sur cette planète... » Et il conclut fort justement que cette situation nouvelle aura sa répercussion sur l'organisation des études américaines.

Il est d'ailleurs intéressant de se demander quels ont été, lors de la déclaration de guerre à l'Espagne et pendant la campagne, les sentiments professés par les éducateurs américains, hommes de

---

1. Cité dans le *Pensylvania School Journal*, juin 1898.

paix par profession. Leur attitude a été généralement discrète et sage [1], quoique énergiquement patriotique. L'*Educational Review*. dans un *editorial* de son numéro de mai, n'a point caché avec quel regret elle voyait réapparaître, à la fin du XIXe siècle et d'un âge de civilisation, « un barbare esprit de guerre, artificiellement excité. » De même, le *Journal of Education* se plaignait que certaine mauvaise presse eût manifesté de « féroces sentiments belliqueux ». Ailleurs, on proteste que la guerre n'a été entreprise que dans l'intérêt de l'humanité, non dans un esprit de vengeance de la catastrophe du *Maine*, ni dans une pensée de conquête de la perle des Antilles. On ajoute que les États-Unis n'étaient point prêts, qu'ils n'avaient ni assez de vaisseaux, ni assez de canons, ni assez d'hommes, pour faire de leur puissance sur les mers une manifestation digne d'eux. On insiste sur ce point que la guerre a eu surtout un but moral *(ethical)*, analogue par conséquent au but de l'éducation elle-même. « Les écoles, dit le *School Journal* du 30 août, entendront les tambours battre; elles verront les soldats marcher; mais on saura dire aux écoliers que la guerre entreprise n'est pas une guerre de conquête, ni de spoliation, qu'elle n'a eu pour but que la libération d'un peuple qui était mal gouverné, et qu'il était juste enfin d'assurer aux Cubains la liberté, le bonheur et l'éducation. »

Mais avec quelque modération que les *scholars* américains aient envisagé la campagne militaire qui a été pour les États-Unis le gros événement de l'année, rien n'a été négligé pourtant de ce qui pouvait dans les écoles exciter le patrotisme des enfants. Le *Journal of Education*, dans son numéro du 5 mai, demandait que pendant toute la durée de la guerre on chantât dans toutes les écoles des airs patriotiques, des *Marseillaises* américaines, l'*America* ou le *Drapeau semé d'étoiles (The star spangled Banner)*. Les Américains croient plus encore que nous à la vertu du chant, et publient des articles enthousiastes sur l'influence de la musique pour la formation des caractères. Dans une autre feuille, on signalait avec force louanges les maîtres, parfois des professeurs d'université, qui s'enrôlaient volontairement dans l'armée improvisée de la patrie. Jusque dans les réclames qu'in-

---

1. Ce serait d'ailleurs une erreur de croire que cet esprit de mesure et de sagesse a été général, et si l'on veut avoir une idée de l'exaltation ambitieuse que leurs succès militaires ont inspirée à quelques Américains, il suffira de lire cette conclusion d'un article du *Forum* de septembre : « Du sang de nos héros, versé à Santiago et à Manille, doit sortir un nouvel impérialisme, qui remplacera l'impérialisme évanoui de la vieille Rome; un impérialisme qui aura pour mission de répandre à travers le monde les principes de paix et de justice, de liberté et de légalité de la race anglo-saxonne. »

sèrent les couvertures des journaux, on recommande aux écoliers l'usage de crayons patriotiques, bleus et rouges, « afin d'encourager les générations nouvelles à dessiner avec les couleurs américaines et cubaines ». Ce qui vaut mieux, se sont des articles assez nombreux sur les Philippines, sur Cuba, — qu'on représentait comme un Eden, — et surtout des études comme celles où un ingénieux historien entretenait ses lecteurs des enfants cubains, afin d'intéresser les petits Américains à leurs frères, à leurs sœurs des Antilles, en décrivant leurs jeux, leurs habitudes, leurs études, les maisons où ils habitent. N'y aurait-il pas utilité à suivre cet exemple, et à avoir dans nos journaux des articles analogues sur les enfants de Madagascar ou du Tonkin; ne serait-ce pas une excellente manière de développer le goût de la colonisation, aussi bien que les sentiments patriotiques?



Les éducateurs américains sont loin d'avoir perdu leur foi dans l'efficacité de l'étude des méthodes. Ils ne professent pas à l'endroit de la pédagogie théorique ce scepticisme distingué qui est encore trop à la mode chez nous, et qui traite dédaigneusement, comme une quantité négligeable, l'étude et la connaissance des procédés de l'enseignement et de la discipline. Aux yeux de quelques beaux esprits, il suffirait d'avoir du talent, ou plus simplement de la science, pour savoir enseigner et diriger une classe. Notre regretté et éminent ami Henri Marion n'était pas de cet avis. Il se plaignait, — et, pour être anciennes déjà, ses doléances n'ont rien perdu de leur actualité, — il se plaignait que, dans nos lycées au moins, sinon dans nos écoles primaires, nos professeurs fussent lancés dans l'action sans la moindre préparation professionnelle. « Qui de nous, écrivait-il, avant de monter dans une chaire, avait jamais entendu parler expressément de la tenue d'une classe, des conditions de l'autorité, de l'action morale à exercer indépendamment de ce qu'on enseigne, des causes qui font échouer dans le maniement des caractères!... » Et ce qui est vrai de la discipline, de l'éducation morale, ne l'est pas moins des règles de l'enseignement et de l'éducation intellectuelle. Il est nécessaire d'y avoir réfléchi, de les avoir apprises, pour les appliquer. Détail à noter : en Amérique, comme en France, il semble que ce soient les professeurs de l'enseignement secondaire qui affichent le plus de dédain pour la pédagogie : elle serait tout au plus chose primaire, bonne pour des instituteurs... Le Dr Ed-

mond J. James, lisons-nous dans le *Journal of Pedagogy* [1], déclarait, il y a quelques années, que l'instruction donnée dans les collèges était le plus souvent inférieure à celle des écoles primaires, et le Dr J. P. Gordy, un des plus fins penseurs de ce pays, suggérait, comme explication de cette infériorité, ce fait « que les professeurs des collèges accordent généralement peu d'attention aux études pédagogiques ».

Mais les preuves abondent du crédit qu'obtiennent de plus en plus aux États-Unis la science et l'art de l'éducation. Dans un article très documenté du *Journal of Pedagogy*, M. Elsie W. Clews, de l'université Columbia, nous montre avec quel soin ont été organisés, dans presque toutes les universités d'Amérique, les *Departments of the Science and Art in teaching*. Les écoles normales naturellement ne restent pas en arrière dans ce mouvement de faveur pour la pédagogie. En outre, aux cours réguliers institués un peu partout, les Américains ajoutent volontiers les cours extraordinaires des vacances. On sait combien sont à la mode aux États-Unis ces écoles temporaires d'été, ces réunions improvisées et passagères, où l'on convie tous ceux qui veulent perfectionner leur instruction, avancer de quelques pas dans leurs études. Il semble que les vacances qui, dans d'autres pays, ne sont souvent que l'heure du désœuvrement absolu, soient le moment où les *teachers* des États-Unis travaillent le plus pour eux-mêmes.

Cette année, une de ces institutions de vacances a été annoncée à grand bruit par les journaux, et elle a recruté des professeurs tels que M. Royce de l'université Hasvard, et M. John Dewey, dont nous avons déjà eu occasion de citer le nom. L'objet de cette réunion estivale était des plus considérables, puisqu'il ne s'agissait de rien moins que de l'étude des méthodes. La *New School of Methods*, — c'est ainsi qu'elle se dénommait, — a tenu trois sessions : l'une à Hinngham, dans le Massachusetts, du 18 au 29 juillet ; une autre à Marthas Vineyas, du 12 au 29 juillet ; la troisième enfin à Chicago, du 1er au 13 août. Pour recruter des adhérents, on ne leur offrait pas seulement les avantages d'un enseignement approprié à leurs besoins : on faisait valoir la beauté du pays où on les appelait à vivre quelques jours, les attraits que présentait la résidence choisie, au point de vue des agréments de la vie. Les Américains sont nos maîtres dans l'art de la réclame : et les journaux qui annonçaient l'ouverture des sessions de l'« École des Méthodes »,

1. *The Journal of Pedagogy*, Syracuse, N.-Y; janvier 1898.

après avoir donné le programme des cours — musique, éducation physique, écriture, dessin, éducation artistique, géographie et sciences connexes, psychologie et mathématiques — ne négligeaient pas d'y joindre, pour allécher le public, les représentations attrayantes de quelques beaux sites du parc d'Hingham. De loin, il faut bien le dire, ces cours d'été nous apparaissent surtout comme des villégiatures studieuses, où les professeurs vont chercher un peu d'instruction et beaucoup de divertissements ; car il ne semble guère possible, quelque expéditif qu'on soit en Amérique, que des cours qui ne durent que deux ou trois semaines puissent produire de bien grands résultats et permettent d'approfondir les difficultés de la méthodologie.

***

La pédagogie américaine a des usages, on le voit, qui lui sont particuliers. Donnons-en un autre exemple. On sait avec quelle ardeur les psychologues des États-Unis poursuivent leurs études sur l'enfance et l'adolescence : ils usent volontiers, pour arriver à leur fin, des enquêtes par correspondance, qui consistent à poser des questions écrites auxquelles répondent les intéressés. Cette année, dans les écoles comme dans les universités, les questionnaires ont continué à circuler. Quelques-uns de ces interrogatoires paraîtraient peut-être légèrement indiscrets et inquisitoriaux à des jeunes gens de France. Voici, en effet, sur quels sujets les professeurs Cattel et Farrand, de l'université Columbia, ont imaginé de questionner leurs étudiants : « Fumez-vous? si oui, combien de pipes. de cigares, de cigarettes par jour? » — « Usez-vous des liqueurs alcooliques? si oui, est-ce accidentellement ou tous les jours? » — « Combien d'heures passez-vous à dormir? » — « Avez-vous souvent mal à la tête? » etc. Nous citerons aussi à titre de curiosité la question posée par l'*Union* de l'université de Durhan : « Le mariage est-il ou n'est-il pas favorable à l'acquisition du savoir?... » Les professeurs consultés se sont partagés, à égalité de voix, en deux camps opposés.

Une enquête d'un ordre plus pratique, et que nous recommanderions volontiers à l'imitation de nos directeurs d'école et de nos inspecteurs primaires, est celle dont s'est avisé, dans deux écoles publiques, à New-York et à Winona, M. Joseph S. Taylor, et dont le but était de déterminer les goûts et les antipathies des écoliers pour les enseignements qui leur sont donnés. On a demandé aux élèves de répondre sur les points suivants : « Quelle

ou quelles matières d'études aimiez-vous particulièrement dans votre dernière année scolaire? Et pourquoi aviez-vous ces préférences? » — Et inversement : « Quel ou quels sujets n'aimiez-vous pas? Et pourquoi? » L'enquête a été faite après les trois mois de vacances, afin qu'à la suite de dix ou douze semaines de repos, le jugement des enfants, plus calme et plus sain, pût se prononcer avec plus de sûreté. Il n'est pas douteux que des indications importantes et utiles peuvent résulter d'une enquête de ce genre, si toutefois elle est sincère, et si la gaminerie des écoliers n'en compromet pas l'exactitude. Le directeur d'une école peut, entre autres choses, y apprendre dans quels cours, chez quels professeurs l'enseignement laisse à désirer. « Si, par exemple, il constate qu'en troisième année il y a 52 élèves sur 100 qui déclarent avoir du goût pour l'arithmétique, 60 sur 100 en quatrième année, tandis qu'il n'y en a plus que 20 pour 100 en cinquième année qui soient du même avis, il aura le droit de conclure qu'il y a quelque chose qui ne va pas en cinquième année » : peut-être un défaut dans la rédaction du programme, peut-être une insuffisance d'instruction ou une erreur de méthode de la part du maître. « J'estime, dit M. Taylor, que l'intérêt que sait exciter un professeur est la preuve la plus éclatante qu'il puisse donner de son mérite. Dans une des écoles que j'ai examinées, 66 élèves sur 100 témoignaient expressément de leur peu de goût pour la géométrie. Leur maître en fut surpris; mais après réflexion, il se rendit compte qu'il avait sans doute exigé de ses élèves, par la difficulté des exercices qu'il leur proposait, un effort supérieur à leurs forces. Il simplifia ses méthodes, et trois mois après qu'il avait modifié le ton de son enseignement, un scrutin nouveau donna des résultats tout contraires : 65 élèves sur 100 affirmaient qu'ils avaient un goût marqué pour la géométrie... »



Les éducateurs américains se préoccupent de plus en plus, comme nous venons de le prouver par un petit exemple, de bien étudier l'enfant pour le mieux connaître et par suite le mieux élever. La *Child Study* fait fureur. De toutes parts les observations s'accumulent. Il y a des sociétés instituées expressément pour cet objet, par exemple la *Society for the Child study* de l'État de New-York.

Mais ce qui n'est pas moins intéressant à noter que l'engouement prodigieux dont profite cette forme nouvelle de la psychologie, c'est la sagesse de vues dont savent faire preuve quelques-uns de ceux

qui se chargent de diriger ce grand mouvement d'observation, et de l'orienter vers un but pratique, vers des fins utiles à la pédagogie. Dans son remarquable article du *Journal de Pédagogie* (janvier 1898), M. W. O'Shea demande que l'on ne fasse pas seulement porter l'investigation sur le tout petit enfant. C'est l'adolescent aussi, c'est l'enfant de l'école élémentaire, de la *high school* et du collège, qu'il convient d'observer, si l'on se place au point de vue des intérêts de l'éducation. Or, trop souvent, les psychologues de l'enfance se cantonnent dans l'étude des toutes premières années, et les maîtres de l'enseignement secondaire dédaignent la *Child Study*. Il y a en Amérique une institution bien originale, celle des *Clubs de mères (Mother's Clubs)* : les mamans se réunissent pour discuter les questions qui concernent l'éducation de leurs enfants ; eh bien, — un principal de *high school* en a fait la remarque, — ces *Mother's Clubs* abondent, quand il s'agit de tout petits écoliers, de ceux qui fréquentent les *Kindergarten* : tandis que l'on a beaucoup de peine à en constituer avec les mères dont les fils et les filles, plus avancés en âge, sont déjà inscrits dans les *high schools*. Plus l'enfant grandit, cependant, plus il importe d'analyser les éléments de son caractère. C'est vers la quatorzième ou la quinzième année que les agents moraux ou physiques qui déterminent l'individualité acquièrent leur pleine influence. N'est-ce donc pas précisément à cet âge qu'il faut redoubler d'efforts pour se rendre compte des tempéraments et des caractères, d'autant que c'est la connaissance précise des individus, bien plus encore que les données générales d'une psychologie collective qui intéresse les éducateurs ?

On ne saurait trop insister sur l'utilité essentielle de ces études de psychologie individuelle. Et M. O'Shea recommande aux directeurs d'école de constituer pour chacun de leurs élèves une sorte de livret personnel, où ils auront soin de noter exactement quelles connaissances ils possédaient déjà quand ils sont entrés à l'école, quel a été leur genre de vie dans la famille, quelles influences ont agi sur eux, pour quelles études ils ont le plus de dispositions : toutes choses qui, en quelque sorte, conditionnent l'intelligence et la sensibilité de l'enfant, et permettent au maître d'approprier utilement ses soins aux besoins de l'élève.

Quelque crédit que les Américains accordent à la psychologie de l'enfant, ils ne se font pourtant pas illusion sur la portée des services que, dans son état actuel, elle peut rendre à la science et à l'art de l'éducation. Jusqu'à présent on a recueilli des observations, collectionné des faits, plutôt qu'on n'a réussi à tirer des conclusions et à poser des principes. D'autre part, comme le dit très justement

M. Royce, dans une récente et ingénieuse étude sur *la Nouvelle psychologie*[1], l'entente n'est pas encore établie entre les psychologistes et les éducateurs. L'observateur qui travaille dans son laboratoire a besoin, s'il veut aboutir dans ses recherches spéciales, de s'abstraire de toute pensée d'application pratique ; il ne peut répondre aussi vite qu'il le voudrait à l'impatience des maîtres d'école qui demandent, eux, des résultats immédiats, des conclusions générales. Et les maîtres, de leur côté, sont le plus souvent trop peu versés dans les études psychologiques, trop absorbés d'ailleurs par les nécessités de leur tâche quotidienne, pour profiter eux-mêmes des observations faites par les psychologues de profession. De sorte que M. Royce conclut à la création d'un nouvel office, d'une nouvelle fonction dans l'instruction publique, celle d'un *Psychologue consultant*, qui, initié aux recherches et aux découvertes de la science, non moins qu'expert dans la pratique des choses scolaires, visiterait tantôt les laboratoires de psychologie, pour s'y informer, en quelque sorte, des dernières nouvelles scientifiques, tantôt les écoles, pour y apporter des avis éclairés, et qui deviendrait ainsi l'intermédiaire, le trait d'union entre les théoriciens qui n'ont pas le temps de songer aux applications, et les praticiens qui n'ont pas les moyens de remonter aux principes.



Nous ne saurions mieux conclure cette rapide revue des principales idées qui ont eu cours, pendant la dernière année scolaire, dans le monde de l'éducation aux États-Unis, qu'en signalant les pages vigoureuses où un des maîtres de la pédagogie américaine, M. Eliot, s'est attaché récemment à définir le vrai rôle et comme il le dit, « la fonction de l'éducation dans une société démocratique[2] ». Ah ! le beau plan d'instruction populaire que celui dont le président de l'université Harvard trace les lignes générales ! D'abord, bien entendu, les instruments de toute instruction, savoir lire, écrire et compter; puis, une acquisition progressive des connaissances relatives au monde extérieur, « afin que se forme dans l'esprit de l'enfant comme une esquisse harmonieuse de l'ensemble des choses qui l'environnent ». Mais la réalité ne comprend pas seulement les

---

1. *The Forum*, septembre 1898, *the New Psychology and the consultant psychologist*.

2. *The Journal of Pedagogy*, janvier 1898.

faits du monde matériel; l'enfant vit dans un milieu moral. A l'étude de la nature il faut joindre celle de l'humanité, « la part humaine », l'histoire de la race, la connaissance des œuvres littéraires. Quelque épris que soient les Américains de la science positive, ils font une large place à la culture des sentiments, aux lettres et aux arts. Ils vont parfois jusqu'à les mettre au premier rang, au-dessus de tout. M. Harris écrivait cette année même : « La littérature, les pierres précieuses de la poésie et des belles-lettres, voilà l'étude qui nous procure à elle seule une connaissance de la nature humaine plus complète que toutes les autres études combinées... Un homme arrivé à l'âge mûr peut dire des études qu'il a faites à l'école primaire : « Tout ce que j'ai appris d'arithmétique, de géographie, de grammaire et d'histoire, a été sans doute plein d'utilité pour moi; mais il ne m'est pas prouvé que j'ai retiré de ces connaissances autant de profit pratique que des auteurs dont j'ai lu des extraits dans mes livres de lecture; car c'est d'eux que j'ai appris à observer et à exposer les sentiments et les émotions de mon cœur; ils m'ont fourni les principes directeurs qui ont inspiré et guidé les actes de ma vie[1] ». M. Eliot croit, avec la même ferveur, à l'efficacité des lectures littéraires, et, d'après lui, un des principaux résultats que doit poursuivre l'école, c'est d'inspirer le goût des livres. Trop de gens laissent leur intelligence vivre dans le vide, dans un *mental vacuum*. Il faut que l'homme continue son éducation pendant toute l'existence, et ce ne serait pas trop de cinquante minutes de lectures par jour, — de bonnes lectures, — pour qu'il vécût réellement une vie humaine.

Mais M. Eliot est trop de son pays, — et nous l'en félicitons d'ailleurs, — pour n'inscrire que les sciences et les lettres sur son programme d'instruction. Il y joint le travail manuel, « qui enseigne la patience, la prévoyance, qui forme le bon jugement ». Et il fait remarquer que l'apprentissage scolaire du travail des mains est d'autant plus nécessaire dans les grandes agglomérations urbaines, avec les conditions nouvelles de l'industrie, que l'enfant ne peut plus, comme il le faisait autrefois, ou comme il le fait aujourd'hui encore dans les communautés agricoles, participer au travail domestique, coopérer à l'œuvre du père et de la mère.

Enfin et par-dessus tout, ce que M. Eliot assigne comme mission à l'école, c'est la formation des caractères. « Pour tout individu, dit-il, le but suprême, c'est la vigueur et la beauté du caractère. » Et pour atteindre ce but suprême, ce ne sont pas les bons avis qui manqueront aux lecteurs de M. Eliot. C'est la sagesse même qui

1. *Journal of Education*, 5 mai 1898.

parle par sa bouche, quand il nous dit qu'il faut apprendre aux enfants « l'étroite dépendance des hommes entre eux », la solidarité de tous les membres d'une société démocratique, et aussi que « les inégalités de condition sont les résultats nécessaires d'un régime de liberté », qu' « il n'y a pas d'égalité de dons naturels, de puissance, pour les enfants pas plus que pour les adultes », qu'il faut, dans une démocratie, s'incliner devant les décisions des hommes compétents en telle ou telle matière, et aussi que les services rendus aux autres sont le meilleur moyen d'assurer notre propre bonheur ». Nobles idées, très pratiques aussi, que nous voudrions voir inscrites dans les âmes de nos concitoyens, comme dans les écrits des pédagogues d'Amérique. Elles prépareraient à la fois, si elles étaient appliquées, la dignité et le bonheur de la vie Le bonheur, aux yeux des Américains, ne se sépare pas des autres éléments de l'idéal humain. Comme le dit M. Eliot, « l'éducation populaire universelle, en Allemagne, où elle date des guerres napoléoniennes, n'a eu pour objet que de faire des soldats disciplinés et de dociles sujets, plutôt qu'elle ne vise à élever des hommes libres et heureux ». Mais dans une démocratie — en France comme aux États-Unis — le but de l'éducation doit être de « conduire l'ensemble des citoyens à un degré toujours plus élevé d'intelligence, de moralité et de bonheur ».

Gabriel Compayré.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME XXXIII DE LA NOUVELLE SÉRIE

Lectures variées.

Causeries.

La Presse et les Livres.

Chronique de l'enseignement primaire en France.

Revue de l'étranger.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 24528-11-98. — (Encre Lorilleux).

Librairie CH. DELAGRAVE, 15, rue Soufflot, Paris.

NOUVELLE PUBLICATION

Le numéro : 15 c.; avec Supplément : 25 c.

L'ÉCOLE NOUVELLE

Revue hebdomadaire de l'Enseignement primaire

PARAISSANT TOUS LES SAMEDIS

depuis le 2 octobre 1897

Directeur : **E. Devinat**

Directeur de l'École normale d'Instituteurs de la Seine,
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

SOMMAIRE du N° 11. — 10 Décembre 1898.

DEUXIÈME ANNÉE

SUPPLÉMENT AU N° 11 (Pour les Adultes)

Adresser tout ce qui concerne la Rédaction à M. DEVINAT, 10, rue Molitor, Paris.

ABONNEMENTS A LA LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

(Les abonnements partent du 1er de chaque mois.)

	FRANCE ALGÉRIE ET TUNISIE — Un an	UNION POSTALE — Un an
École Nouvelle	6 »	7 60
École Nouvelle avec Suppléments	9 »	10 60
École Nouvelle Suppléments et **Lecture en classe.**	12 75	16 »

Un numéro spécimen est envoyé gratuitement aux membres de l'enseignement primaire qui nous en feront la demande.

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 24530-11-98. — (Encre Lorilleux).

